

BEITRÄGE ZUR LITERATUR-
UND MEDIENDIDAKTIK

Herausgegeben von Christian Dawidowski und Irene Pieper
Begründet von Bodo Lecke

BAND 45


PETER LANG

Caroline Frank / Christine Ansari (Hrsg.)

Narrative der Flucht

Medienwissenschaftliche
und didaktische Perspektiven


PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Umschlagabbildung:

© Ricardo Ernesto Quintanillia Pineda

ISSN 1617-531X

ISBN 978-3-631-77014-6 (Print)

E-ISBN 978-3-631-87473-8 (E-PDF)

E-ISBN 978-3-631-87474-5 (EPUB)

DOI 10.3726/b19514

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Berlin 2022

Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles ·

New York · Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhalt

I Einleitung(en)

Caroline Frank und Christine Ansari

Narrative der Flucht aus medienwissenschaftlicher und didaktischer
Perspektive 11

Corinna Schlicht

Globale Fluchtbewegung und europäische Ignoranz:
„es ist kein Zeitungsartikel, kein Diskurs, / kein surrealer Film“ 33

II Flucht und Theater

Johannes Birgfeld

Maxim Billers *Kühltransport* (2001):

Ein Versuch, Flucht und das Sterben auf dem Theater in Szene zu setzen 59

Johann Emilian Horras

Dramaturgie der Überforderung – Flucht und Asyl

in Hans-Werner Kroesingers Dokumentartheater
am Beispiel von *FRONTex SECURITY* (2013) 85

Felix Lempp

Theatrale Grensräume. Topologien der Flucht
in Stücken von Margareth Obexer und Elfriede Jelinek 107

III Flucht und Romane / Erzählungen

Antje Arnold

Flucht und Fiktionskompetenz.

Zur Deutung von fiktiven Wahrheitsbehauptungen 137

Sebastian Bernhardt

Fluchterfahrungen im Literaturunterricht der Primarstufe 155

Katharina Brechensbauer

Flucht aufs Land? Flucht aus dem Land?

– Narrative der Flucht bei Christa Wolf 181

Caroline Frank

Involviertheit und Textwahrnehmung im Wechselverhältnis:

Anregungen für ein Unterrichtskonzept zu Jannes Tellers *Krieg* (2011)

und Mernousch Zaeri-Esfahanis *Das Mondmädchen* (2016) 199

René Kegelmann

Flucht und plurale Identitätsbildung. Literarisches Lernen mit

Im Jahr des Affen (2016) von Que Du Luu 237

Martina Kofer

Einfach so verschwunden. Narrative der Verfolgung

in Frank Cottrell Boyce' *Der unvergessene Mantel* (2016).

Eine Didaktisierung unter literatur-semiotischen Gesichtspunkten 267

Beatrice Nickel

Bootsfluchten und Fluchträume: Eine Analyse spatialer Fluchtnarrative ... 295

IV Flucht und Spiel-/Dokumentarfilm

Sigrun Lehnert

Flüchtlings- und Rückkehrerschicksale in der Filmberichterstattung der

Nachkriegs-Wochenschau (1950er-Jahre) 319

Anna Carina Mensch

Zwischen Assimilationswunsch und Superheldentum: Die Darstellung

unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge in den französischsprachigen

Spielfilmen *WELCOME* (F 2009) und *LE HAVRE* (FIN/F/D 2011) 345

Alfonso Meoli

„Collected videos filmed by refugees themselves...“.

Cellphone-footage als Quelle des Dokumentarfilms

am Beispiel von Elke Sassés *#MyESCAPE* (D 2016) 373

Peter Seibert

Flucht und Dokumentarfilm 389

V Flucht und Comic / Graphic Novel

Felix Böhm

In der Fremde spricht man nicht stumm. Erzählend-kreatives Schreiben

als Zugang zu sprachlichen Fremdheitserfahrungen in Shaun Tans Silent

Graphic Novel *The Arrival* (2006) 417

Janwillem Dubil

Repräsentation des Themenkomplexes Flucht und Migration im

Superheldencomic am Beispiel von *Ms. Marvel* (2014) 443

Heidi Rösch

Fluchtnarrative in zeitgenössischen Graphic Novels – aus didaktischer

Perspektive 465

Beiträger:innen 489

- (Hrsg.): *Erinnerte Zukunft. 11 Studien zum Werk Christa Wolfs*. Königshausen & Neumann: Würzburg 1985, S. 107–140.
- Hilzinger, Sonja: „Nachwort“. In: *Christa Wolf Werke 10*. Hrsg. von Sonja Hilzinger. Luchterhand: München 2001, S. 303–333.
- Kirsch, Sarah: „Allerlei-Rauh. Eine Chronik“. In: *Kirsch, Sarah: gesammelte Prosa*. Deutsche Verlagsanstalt: München 2006.
- Kühmel, Miku Sophie: *Kintsugi*. S. Fischer: Frankfurt a.M. 2019.
- Marszałek, Magdalena / Nell, Werner / Weiland, Marc: Über Land – lesen, erzählen, verhandeln. In: Marszałek, Magdalena / Nell, Werner / Weiland, Marc (Hrsg.): *Über Land. Aktuelle Literatur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Dorf und Ländlichkeit*. Transcript: Bielefeld 2017, S. 9–26.
- Matzig, Gerhard: „Bitte wenden“. *Süddeutsche Zeitung* (121) 25./26.5.2019, S. 19.
- Plamper, Jan: *Das neue Wir. Warum Migration dazu gehört. Eine neue Geschichte der Deutschen*. S. Fischer: Frankfurt a.M. 2019.
- Schenk, Klaus: *Erzählen, Schreiben, Inszenieren. Zum Imaginären des Schreibens von der Romantik zur Moderne*. Francke: Tübingen 2012.
- Scholz, Hannelore: „„Sommerstück“ (1989) – eine „Mecklenburgstory“ (Sarah Kirsch)“. In: Hilmes, Carola / Nagelschmidt, Ilse (Hrsg.): *Christa Wolf-Handbuch. Leben, Werk, Wirkung*. J. B. Metzler Verlag: Stuttgart 2016, S. 157–163.
- Stockinger, Claudia: Provinz erzählen. *Zeitschrift für Germanistik* 30 (2), 2020, S. 295–305.
- Wagner-Egelhaaf, Martina: „Einleitung. Was ist Auto(r)fiktion?“ In: Wagner-Egelhaaf, Martina (Hrsg.): *Auto(r)fiktion. Literarische Verfahren der Selbstkonstruktion*. Aisthesis Verlag: Bielefeld 2013, S. 7–21.
- Wolf, Christa: *Ein Tag im Jahr. 1960–2000*. Suhrkamp Verlag: Frankfurt a.M. 2008.
- Wolf, Christa: „Sommerstück“. In: Christa Wolf: *Werke 10*. Hrsg. von Sonja Hilzinger. Luchterhand: München 2001.
- Wolf, Christa: „Kein Ort. Nirgends“. In: Christa Wolf: *Werke 6*. Hrsg. von Sonja Hilzinger. Luchterhand: München 2000.
- Wolf, Christa: „Kindheitsmuster“. In: Christa Wolf: *Werke 5*. Hrsg. von Sonja Hilzinger. Luchterhand: München 2000.
- Wolf, Christa: „Der geteilte Himmel“. In: Wolf, Christa: *Werke 1*. Hrsg. von Sonja Hilzinger. Luchterhand: München, 1999.
- Zeh, Juli: *Unterleuten*. Luchterhand: München 2016.

Caroline Frank

Involviertheit und Textwahrnehmung im Wechselverhältnis: Anregungen für ein Unterrichtskonzept zu Jannes Tellers *Krieg* (2011) und Mernousch Zaeri-Esfahani's *Das Mondmädchen* (2016)

Abstract: The article examines the relationship between involvement and text perception with a focus on the narratological category of 'distance', which should be understood as a subcategory of 'precise text perception'. The theoretical introduction is followed by a lesson-concept for Janne Teller's *Krieg* and Mernousch Zaeri-Esfahani's *Das Mondmädchen*. While Teller is using the 'you'-form to evoke distance and closeness to the character's thoughts and feelings as well as to the narrated plot-elements at the same time, Mernousch Zaeri-Esfahani evokes distance and closeness by implementing fantastic elements into the flight story.

Keywords: involvement, text perception, narrative distance, narrative proximity

Schneller als bei früheren einschneidenden historischen Ereignissen leisten Autor:innen der Gegenwart zahlreiche literarische Beiträge zum aktuellen Diskurs über Flucht und Vertreibung. Ein Befund ist dabei besonders auffällig: Viele Texte wählen einen kindlichen oder jugendlichen Erlebnis- und Erfahrungshorizont und lassen sich zudem auch dezidiert als intentionale Kinder- und Jugendliteratur¹ klassifizieren. Die Wahl von jugendlichen Reflektorfiguren beziehungsweise jugendlichen Erzählinstanzen mag eine Reaktion auf den Umstand sein, dass laut Angaben der UN-Flüchtlingshilfe 51 Prozent der circa 61 Millionen Menschen, die sich auf der Flucht oder in fluchtähnlichen Situationen befinden, jünger als 18 Jahre sind.² Zudem berichten die Medien verhältnismäßig häufig über allein reisende jugendliche Flüchtlinge, da deren Schicksal zum einen besonderer Aufmerksamkeit bedarf, zum anderen

1 Cf. Ewers, Heinz-Heino: *Literatur für Kinder und Jugendliche – Eine Einführung*. Paderborn: Fink 2000, S. 18.

2 N.N.: *Kinder auf der Flucht: Flüchtlingskinder*, retrieved 16.4.2021, from <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlinge/fluechtlingsschutz/fluechtlingsskinder.html>.

bei breiten Bevölkerungsschichten besonders emotiv und eindrücklich für die Nöte der insbesondere hilfsbedürftigen Kinder und Jugendlichen zu sensibilisieren und auf diese Weise die öffentliche Diskussion eindringlich auf die vielfältigen Probleme zu richten vermag, die im Zuge der großen Fluchtbewegungen der letzten Jahre entstehen.³

Ein weiterer möglicher Grund dafür, dass Flucht im Genre der Kinder- und Jugendliteratur thematisch auffällig oft aufgegriffen wird, ist vielleicht darin zu sehen, dass zentrale Topoi und Erzählmuster von kinder- und jugendliterarischen Texten mit Fluchtnarrativen synthetisiert werden können: etwa ‚plötzliches‘ Erwachsenwerden, Prozesse der Individuation und Selbstfindung, Suche nach Orientierung, Erleben von Unsicherheiten und Abenteuern, stationenhaftes Erzählen oder (Des-)Illusionierung. Kinder- und Jugendliteratur zum Thema Flucht greift somit einerseits realweltliche Fakten auf, indem sie Schicksale von minderjährigen Flüchtlingen literarisiert; sie übernimmt damit im gesamtgesellschaftlichen und kulturellen Diskurs zum Thema eine Informationsfunktion, bietet Perspektivübernahmen an und sensibilisiert die (jugendlichen) Leser:innen für die Probleme von jugendlichen Flüchtlingen. Darüber hinaus legt die Synthese von Fluchtgeschichten mit traditionellen narrativen Mustern und Topoi der Kinder- und Jugendliteratur in Kombination mit den verschiedenen Formen der Spannungsevokation und den durchaus als stereotyp zu bezeichnenden Figurenrollen und -konstellationen nahe, dass die Texte auch unterhalten möchten. Und genau dieser Unterhaltungswert kann zum thematisch orientierten ‚Weiterlesen‘ und Reflektieren über die Fluchtproblematik im Allgemeinen anregen.⁴

Es fällt dabei auf, dass viele kinder- und jugendliterarischen Texte narrative Verfahren der Immersion – im Sinne eines Eintauchens der Lesenden in die von den fiktiven Figuren erlebten und/oder erinnerten Fluchtgeschichten – mit Verfahren kombinieren, die eine Immersionsdurchbrechung evozieren. Auf diese Weise werden die Leser:innen im Verlauf der Lektüre sowohl angeregt,

3 Ich danke an dieser Stelle ganz herzlich der Mitherausgeberin dieses Bandes, Dr. Christine Ansari, für ihre Denkanstöße und fachdidaktische Expertise in der Konzeptionsphase dieses Beitrags, durch die ich wertvolle Impulse erhalten habe und der Beitrag in seiner inhaltlichen Ausrichtung deutlich geprägt worden ist. Die tabellarische Unterrichtsskizze sowie die Konzeption des Schaubilds haben wir gemeinsam überlegt.

4 Cf. Ansari, Christine / Frank, Caroline: „Jugend auf der Flucht. Narrative Muster des Fliehens in zeitgenössischer Kinder- und Jugendliteratur“. *Kritische Ausgabe* 34, 2018, S. 13–24, S. 13.

Empathie für die Figuren zu entwickeln als auch sich (emotional) wieder von den geschilderten fiktionalen Erlebnissen zu distanzieren. Genau dieses Wechselspiel und dessen Bewusstmachung können für die Besprechung der Texte im (Deutsch-)Unterricht von besonderem Wert sein.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst einmal unter Rekurs auf zentrale didaktische Positionen zur Involviertheit in den Text und zu dessen genauer Wahrnehmung die besondere Heuristik der Beschäftigung mit Verfahren der narrativ evozierten Distanz in Fluchtgeschichten herausgestellt. Darauf aufbauend werden Janne Tellers *Krieg. Stell dir vor, er wäre hier* (2011) und Mehrnousch Zaeri-Esfahanis *Das Mondmädchen* (2016) auf narrative Verfahren zur Erzeugung von Nähe und Distanz zu den Figuren und der Handlung untersucht. Ein deutlicher Fokus liegt dabei auf den narrativen Verfahren der Distanzevokation: Dieser Fokus ist wichtig, da im bisherigen literaturdidaktischen Diskurs – wenn auch mitunter nicht ausreichend konkretisiert und exemplifiziert – Fluchtliteratur zumeist auf textimmanente Verfahren untersucht wird, die Fremdverstehen und Empathie fördern. Doch auch die Verfahren, die der subjektiven Involviertheit entgegenwirken, sind von zentraler Bedeutung für den Rezeptionsprozess sowie für eine interpretierende und die narrativen Verfahren reflektierende Annäherung an die Texte.

Da beide Erzählungen Bildelemente mit Textpassagen kombinieren, soll bei der vergleichenden Untersuchung auch nach den Funktionen der Bildelemente für die Evokation von Nähe und Distanz und damit nach den von ihnen initiierten Semiotisierungs- sowie Semantisierungsprozessen gefragt werden. Die Ergebnisse der Textanalysen dienen als Grundlage für den anschließend vorgestellten Entwurf einer Unterrichtseinheit in der Jahrgangsstufe 8, die auf einen Vergleich der zwei Texte ausgerichtet ist. Im Hinblick auf die curricularen Anforderungen werden besonders die Kompetenzbereiche Lesen und Rezipieren sowie Sprechen und Zuhören und die überfachliche Lern- und Sprachkompetenz gefördert werden.

1. Wechselverhältnis von Nähe und Distanz in Fluchterzählungen unter literaturdidaktischer Perspektivierung

Der im Folgenden fokussierte Aspekt der narrativ erzeugten Nähe und Distanz zu Figuren und Handlungen lässt sich hinsichtlich seiner Thematisierung im (Deutsch-)Unterricht besonders mit dem Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ aus den elf Aspekten literarischen Lernens von Kaspar Spinner engführen. Wie Iris Winkler betont,

spielt dieser Aspekt „im doppelten Sinne eine übergeordnete Rolle“⁵ in Spinners Zusammenstellung der elf Aspekte, denn er greift die Interaktion von Text und Leser:in als grundlegendes Prinzip von Textverstehen auf, das wiederum auch bei allen anderen zehn Aspekten wirksam wird. Diese Interaktion ermöglicht es den Leser:innen zum einen, Aspekte am Text wahrzunehmen, die eigentlich nicht Teil des eigenen Erfahrungshorizontes sind und die dadurch zu einer erweiterten Selbsterkenntnis führen können. Zum anderen trägt sie dazu bei, dass einmal angestoßene Selbstreflexionen den Fokus auf den Text schärfen können.⁶ Zudem referiert Spinner bei seiner Erläuterung des elften Aspekts auf die literaturdidaktisch nach wie vor überaus relevante (Streit-)Frage danach, welches Maß an reflexiver Distanz und emotionaler Nähe im Wechselverhältnis zwischen Text und Leser:in angemessen und auch erwünscht ist.⁷ Iris Winkler führt Spinners Aspekt der subjektiven Involviertheit und der genauen Wahrnehmung als Text-Leser-Interaktion gewinnbringend mit den Kategorien Nähe und Distanz zusammen. Diese versteht sie als Rezeptionshaltungen, die nochmals danach differenziert werden können, ob es sich um Nähe und Distanz der Leser:innen „zu Merkmalen des Textes oder zu sich selbst“⁸ handelt.

In der folgenden analytischen wie didaktisierenden Auseinandersetzung mit den zwei Fluchtnarrativen wird die von Spinner anvisierte ‚genaue Wahrnehmung‘ der Texte fokussiert, wenn es um narrative Verfahren der Evokation von Nähe und insbesondere Distanz zu den flüchtenden Figuren und ihren Erlebnissen geht. Methodisch von besonderer Bedeutung ist dabei stets, dass Nähe und Distanz als narratologische ‚Modus‘-Kategorien und nicht als Rezeptionshaltung verstanden werden.

5 Winkler, Iris: „„Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht.“ *Leserräume* 2, 2015, S. 155–161, S. 155.

6 Cf. Spinner, Kaspar: „Literarisches Lernen“. *Praxis Deutsch*. Sonderheft: Lesen nach PISA, 2007, S. 4–14, S. 6.

7 Cf. Winkler 2015, S. 155. Winkler merkt dabei zurecht an, dass Spinner auf Hinweise, wie die beiden Prozesse der Involvierung und genauen Wahrnehmung in konkreten Unterrichtssituationen angeregt werden können, weitgehend verzichtet und lediglich auf das individuelle Gespür der Lehrpersonen verweist, wenn er schreibt: „Lehrerinnen und Lehrer haben meistens ja durchaus den Blick (oder soll man sagen: das Gespür) dafür, ob ihr Unterricht die Schülerinnen und Schüler in ihrer Person erreicht und ob ein Zuwachs an Komplexität in der individuellen Auseinandersetzung stattfindet“ (Spinner 2007, S. 7).

8 Winkler 2015, S. 160.

Die leserseitige emotionale Involviertheit in das Schicksal der flüchtenden Figuren, die in einem komplexen Wechselverhältnis zu den Verfahren steht, die Nähe und Distanz evozieren, wird zwar in den Einzelanalysen und auch im Unterrichtsentwurf mitreflektiert – unter anderem dann, wenn die Frage im Fokus steht, inwiefern sich die emotionale Involviertheit bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne eigene Fluchterfahrungen unterscheidet. Explizites Augenmerk liegt jedoch auf den konkreten literarischen Darstellungsverfahren. Das folgende Schaubild stellt diese Fokussierung und das Zusammenspiel der einzelnen Kategorien bildlich dar:

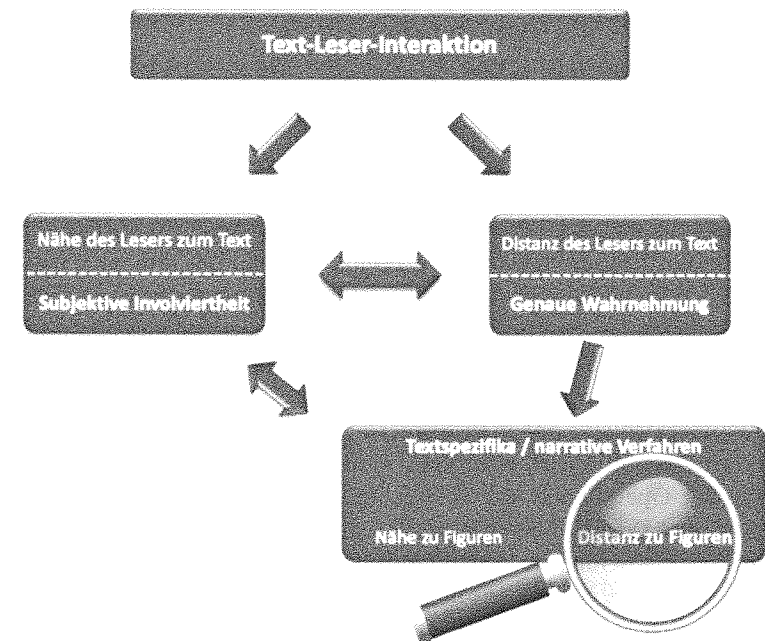


Abb. 1: Grafische Darstellung der Text-Leser-Interaktion und Analysefokus

Die gestrichelte Linie in den mittleren Formen bringt zum Ausdruck, dass Spinners Kategorien der ‚Subjektiven Involviertheit‘ und der ‚Genauen Wahrnehmung‘ Bezüge zu der von Winkler unter Rekurs auf andere didaktische Ansätze ausdifferenzierten Kategorie der ‚Nähe und Distanz des Lesers zum Text‘ besitzen, jedoch nicht mit dieser identisch sind. Die narrativen Verfahren

der Nähe- und Distanzevokation als Modus-Kategorien in der unteren rechten Ecke der Grafik sind ein möglicher Aspekt der von Spinner unter ‚Genauer Wahrnehmung‘ subsumierten textorientierten Kategorien. Der Doppelpfeil zwischen ‚Subjektiver Involviertheit‘ und den speziell fokussierten narrativen Verfahren der Nähe- und Distanzevokation als einer Kategorie der Textorientierung soll bildlich verdeutlichen, dass der Grad an Involviertheit die Bewertung der narrativen Verfahren beeinflussen kann und dass natürlich auch umgekehrt die Analyse der narrativen Verfahren auf die subjektive Involviertheit wirken und ‚bridging experiences‘⁹ unterschiedlicher Art und Intensität evozieren kann. Auf dieses multidirektionale Wechselverhältnis und seinen Wert aber auch seine Herausforderungen für das literarische Lernen wird im Unterrichtsentwurf beispielhaft Bezug genommen.

Um es an dieser Stelle jedoch schon einmal exemplarisch zu konkretisieren: Schüler:innen mit eigener Fluchterfahrung sind per se emotional stärker involviert, wenn sie fiktionale Narrative über Flucht lesen. Diese ihrer Rezeption immer vorgängige intensive Involvierung wird zwangsläufig ihre analytische Wahrnehmung und Bewertung von narrativen Verfahren als immersionsfördernd bzw. immersionsdurchbrechend sowie als Nähe oder Distanz zu den Figuren und ihren Erlebnissen evozierend beeinflussen. Es gilt also auch bei einer Fokussierung auf den Aspekt der genauen analytischen Wahrnehmung die Voraussetzungen der Involviertheit der Schüler:innen zumindest mitzureflektieren.

Wenn Dieter Wrobel ein zentrales Ziel des sich mit Fluchtnarrativen beschäftigenden Literaturunterrichts darin sieht, dass dieser nicht nur ein Eintauchen in die Fluchtgeschichte anbahne, sondern zugleich auch eine Immersionsdistanz ermögliche (und auch erfordere), wenn (und auch indem) Schüler:innen textbezogene Operationen wie Analyse, Interpretation, Kommunikation über Verstehen und Deutung durchführen¹⁰ – dann lässt sich daran die konkretisierende Frage anschließen: Welche spezifischen Verfahren setzen literarische Fluchtnarrative ein, um Nähe und Distanz zu den flüchtenden Figuren und ihren Erlebnissen narrativ zu erzeugen? Während also Wrobel davon ausgeht, dass jede Form der analytisch-interpretativen Auseinandersetzung mit Fluchtnarrativen durch den Blick auf die ‚Gemachtheit‘ der Narrative Distanz

9 Cf. Krugman, Herbert E.: „The impact of television advertising: Learning without involvement“. *The Public Opinion Quarterly* 30 (4), 1965, S. 349–356, S. 355: „connections, or personal references per minute that the viewer makes between his own life and the stimulus“.

10 Cf. Wrobel, Dieter: „Flucht-Texte – Flucht-Orte“, *Praxis Deutsch* 57, 2016 (Themenheft: Flucht. Hrsg. v. Dieter Wrobel), S. 4–23, S. 8.

zu diesen erzeugt, interessieren nun speziell die erzählerischen Verfahren zur Distanzierung.

2. Du-Erzählen zwischen Nähe und Distanz – Janne Tellers *Krieg. Stell dir vor, er wäre hier*

Janne Tellers *Krieg. Stell dir vor, er wäre hier* (2011) ist ein Erzählprojekt, das aus dem Dänischen in diverse Sprachen übersetzt wurde. Statt jedoch den Text lediglich im Wortlaut in eine andere Sprache zu übertragen, hat die Autorin die Geschichte an die jeweiligen soziokulturellen und soziohistorischen Bedingungen in den Ländern, in denen die Erzählung in Übersetzung veröffentlicht wurde, angepasst. In einem kurzen poetologischen Statement in Form eines Nachworts schreibt Teller, dass sie für Deutschland als narrativen Ausgangspunkt einen Zusammenbruch der Wirtschaft und des Sozialwesens der Europäischen Union gewählt hat, verbunden mit einem erstarkenden Nationalsozialismus.¹¹ Durch die Berücksichtigung der (Kultur-)Geschichte Deutschlands schafft sie einen narrativen Rahmen, der allein aufgrund der fiktiven Ausgangssituation ein emotionales Wirkungspotenzial für jugendliche Leser:innen birgt. Hinzu kommt, dass der Text in der bei Hanser erschienenen gebundenen Ausgabe einige zentrale Merkmale von Reisepass-Dokumenten imitiert (s. Abb. 2).¹²

Sowohl die materiale Beschaffenheit des Buchdeckels als auch die Farbgestaltung sowie die Anordnung der Schrift referieren als Zeichenkomplex auf den ‚Archetyp‘ eines europäischen Reisepasses. Auf diese Weise sollen, das ist zu vermuten, jugendliche wie erwachsene Leser:innen bereits vor dem Lesen emotional auf die erzählte Fluchtgeschichte eingestimmt und zugleich unmittelbar angesprochen werden: Sie halten das Imitat eines Passdokuments in Händen, und um Pässe, Herkunft, (vermeintliche) nationale Identitäten sowie eine erzwungene Flucht-Reise geht es dann in der Geschichte, die mit den Sätzen beginnt: „Wenn bei uns Krieg wäre. Wohin würdest du gehen?“¹³

Die fiktive Erzählinstanz bittet ein fiktives Leser:innen-Du, sich das eigene Land – in diesem Fall Deutschland – als im Krieg befindlich vorzustellen.

11 Teller, Janne: *Krieg. Stell dir vor, er wäre hier*. Aus dem Dänischen von Sigrid Engeler. Mit Illustrationen von Helle Vibeke Jensen. Carl Hanser: München 2011, S. 54.

12 Quelle der Cover-Abbildung auf der Seite des Hanser Literaturverlages: <https://www.hanser-literaturverlage.de/buch/krieg/978-3-446-23689-9/>.

13 Teller 2011, 5.



Abb. 2: Covergestaltung in Form eines Reisepassdokuments

Es schließen sich drei weitere, mit „wenn“ eingeleitete elliptische Fragen an, die die Situation des angesprochenen Du mithilfe affektiv besetzter Beschreibungen des Lebensraums weiter konkretisieren, wobei sich der Fokus des vorzustellenden räumlichen Umfelds immer weiter verengt:

Wenn durch die Bomben der größte Teil des Landes, der größte Teil der Stadt in Ruinen läge? Wenn das Haus, in dem du mit deiner Familie lebst, Löcher in den Wänden hätte? Wenn alle Fensterscheiben zerbrochen, das Dach weggerissen wäre?¹⁴

Auf diese Weise wird das angesprochene Du in der kontrafaktischen Erzählung langsam in die Diegese eines zerstörten Deutschland eingeführt und mit nur wenigen Sätzen wird das Bild einer im Großen wie im Kleinen unwirtlichen ‚Heimat‘ aufgerufen. Diese ersten Fragesätze sind zudem Konditionalsätze, wobei durch die Verben im Konjunktiv II jeweils irrealer Satzverhalte ausgedrückt werden: Das wiederum ist gleich zu Beginn des Textes ein sprachliches Verfahren, um Distanz zum Geschilderten zu evozieren. Denn die durch die Fragen entworfene erzählte Welt wird so explizit als eine nicht auf realweltliche

¹⁴ Ibid.

Verhältnisse referierende ausgewiesen. Das Leser:innen-Du soll sich ganz explizit eine von seiner (aktuellen) Lebenswirklichkeit in Deutschland abweichende fiktive vorstellen.

Erst nach dieser kurzen Beschreibung des Settings erhält das Du Informationen über seine weiteren Lebensumstände. Dabei sind die Hinweise auf den irrealen Status der narrativen Projektion durch die Wahl des Indikativ Präsens ersetzt. Dieser grammatische Modus suggeriert innerhalb der Fiktion eine effektvolle Nähe zum Erzählten: Das Du ist jugendlich und männlich, die Mutter ist erkrankt, die Schwester von Granatsplittern verletzt, der Bruder kämpft für die Untergrund-Miliz gegen andere europäische Länder, mit denen Deutschland sich aufgrund von wiedererwachtem Nationalismus und antieuropäischen Ressentiments im Krieg befindet. Die ganze Familie lebt in Angst und eine Flucht nach Ägypten erscheint der einzig mögliche Ausweg zu sein. Dort allerdings ist die Flucht lediglich im Sinne einer Bewegung durch den Raum beendet, denn der Flüchtlingsstatus und alle damit verbundenen Schwierigkeiten bleiben bestehen: Die Familie muss mit dem Vorurteil kämpfen, dass „dekadente Menschen aus dem Norden“ nicht arbeitswillig sind, kein Arabisch sprechen und sich zudem als „Freidenker“¹⁵ nicht an die moralisch-religiösen Lebensbedingungen anpassen können. Zwar gelingt es der Familie, nach zwei Jahren das Flüchtlingslager zu verlassen und befristetes Asyl zu erhalten. Aber auch, als das angesprochene erzählte Du eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis bekommt, seine Kinder Arabisch sprechen und das Du selbst Freundschaften schließt, bleibt das Gefühl des Fremdseins bestehen. Schließlich endet der Text gar mit der Beschreibung dieses Fremdheitsgefühls:

Trotzdem bist du ein Fremder. Trotzdem denkst du jeden Tag daran, wann du nach Hause zurückkehren kannst. Nach Hause. Nach Hause?¹⁶

Janne Tellers Flucht-Erzählung ist ein Gedankenexperiment, das „junge Leser quasi zur Identifikation zwingt“¹⁷ und sie damit – in einem nächsten Schritt – zugleich dazu anregt, über ihre eigene Haltung zu Flucht, Flüchtlingen und Integration nachzudenken. Dabei entsteht eine Nähe zum Geschehen durch die in der (deutschsprachigen) Literatur nur selten verwendete Form des Du-Erzählens, da die Leser:innen schon in den Anfangssätzen in der zweiten

¹⁵ Teller 2011, 13.

¹⁶ Teller 2011, 49.

¹⁷ Schwab, Sylvia: „Stell Dir vor, es ist Krieg“ (3.11.2011). *Deutschlandfunk Kultur*, retrieved 26.2.2021, from http://www.deutschlandfunkkultur.de/stell-dir-vor-es-ist-krieg.950.de.html?dram:article_id=139775.

Person Singular direkt angesprochen werden. Sie wissen aber zugleich, dass sie sich selbst als einen männlichen Jugendlichen auf der Flucht nach Ägypten vorstellen bzw. sich mit diesem identifizieren sollen. Man könnte diese doppelte Funktionalisierung der zweiten Person Singular als eine Form der narrativen Metalepse betrachten, da eine Leser:innenfigur entworfen wird, bei der die Grenze zwischen der extradiegetischen und intradiegetischen Position zunehmend verwischt.¹⁸

2.1 Du-Erzählen zwischen Nähe und Distanz

Jochen Heins betont ebenfalls das Nähe evozierende Potenzial des Du-Erzählens, wenn er schreibt, dass die Du-Form quasi in nuce die „Übergriffigkeit“ des Erzählprojekts zum Ausdruck bringe: „Stellt eine Ich- oder Er-Perspektive ein Identifikationsangebot dar, kann man sich einer Du-Perspektive nicht widersetzen und ist zur Identifikation nahezu gezwungen“.¹⁹ Die Leser:innen seien immer direkt gemeint und müssten die Perspektive wie auch Rolle von Betroffenen übernehmen. Eine Distanz zwischen Leser:in und Dargestelltem wird laut Heins durch dieses als Nähe erzeugend interpretierte narrative Verfahren aufgehoben.

Spannend ist im Kontext der Argumentation dieses Beitrags jedoch, dass die konkrete narrative Ausgestaltung des Du-Erzählens zugleich auch als narratives Mittel der Distanzevokation interpretiert werden kann: Denn trotz der direkten Ansprache der Leser:innen, die ein Nähe evozierendes Potenzial hat, erzeugt diese narrative Vermittlungsform zugleich Distanz zu Figuren und Geschehen. So kommt der angesprochene Jugendliche auf der Flucht in jener Form des „Halb-Dialogs“²⁰ nicht selbst zu Wort, und die Romanwelt wird dem Leser meist *nicht* durch den figuralen Wahrnehmungs- und Erlebnisfilter vermittelt – wie es etwa in Form von narrativen Verfahren der Unmittelbarkeits-evokation wie erlebter Rede oder innerem Monolog denkbar wäre. Weil also zumeist Rede- und Gedankenberichte überwiegen, lässt sich die Distanz zu den

18 Martínez, Matías / Scheffel, Michael: *Einführung in die Erzähltheorie*. Beck: München 2007, 88.

19 Heins, Jochen: „Janne Teller: Krieg. Stell dir vor, er wäre hier (2011/OA 2004)“. In: Wrobel, Dieter / Mikota, Jana (Hrsg.): *Flucht Literatur. Texte für den Unterricht. Bd. 2. Sekundarstufe I und II*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2017, S. 32–38.

20 Zur Beschreibung der Du-Form als Halb-Dialog cf. Petersen, Jürgen: *Erzählsysteme*. Metzler: Stuttgart 1993, S. 64–65.

Wahrnehmungen und Gedanken der Figuren trotz der Du-Form als recht groß beschreiben.

An dieser Stelle bedarf es vor der Untersuchung einer exemplarischen Textstelle einer kategorialen Unterscheidung: Aus narratologischer Perspektive wird zwischen einer Nähe zu den Gefühlen und Gedanken der Figuren und einer Nähe zur erzählten Geschichte differenziert. Diese beiden Aspekte bedingen sich insofern gegenseitig, als eine Nähe zu den Gefühlen und Gedanken der Figuren in der Regel zu einer größeren Distanz zur den erzählten Ereignissen führt, da sich der figurale Wahrnehmungsfilter sozusagen zwischen die Geschichte als Komponente der *histoire* und die Leser:innen ‚schiebt‘. Eine Nähe der Leser:innen zu den erzählten Ereignissen ist deshalb meist nur dann gegeben, wenn die Geschichte gerade *nicht* aus interner Fokalisierung erzählt wird und Informationen zur Geschichte *nicht* in Form von Rede und Gedanken der Figuren im dramatischen oder transponierten Modus vergeben werden. Für die Bestimmung des Grades an Mittelbarkeit und Unmittelbarkeit in Bezug auf Geschehnisse in der erzählten Welt und damit auch in Bezug auf das räumliche und zeitliche Konstrukt der jeweiligen Narration ist deshalb nicht nur der Anwesenheitsgrad der Erzählinstanz, sondern auch der des figuralen Wahrnehmungsfilters relevant. Leser:innen sind nur dann mit den Geschehnissen und den beschriebenen Orten und Zeiten direkt konfrontiert, wenn sich weder die Erzählinstanz noch der figurale Wahrnehmungsfilter in die Vergabe der Informationen einschaltet.²¹ Im Gegenzug sind die Leser:innen dann unmittelbar mit den Gedanken und der Rede der Figuren konfrontiert, wenn die Erzählinstanz sich nicht kommentierend, wertend und raffend einschaltet, sondern die Rede und die Gedanken der Figuren scheinbar ‚ungefiltert‘ erzählt werden.

Darauf aufbauend zurück zur besonderen Vermittlungsform des Du-Erzählens und seiner konkreten narrativen Ausgestaltung in *Krieg*:

Sechs Wochen später bist du in Ägypten. Ihr lebt in einem Zeltlager. Du frierst nicht, es gibt weder Bomben noch Raketen, vor denen du Angst haben müsstest. Es gibt keine Gleichschaltungspolizei, die dein Zuhause Tag und Nacht unangekündigt durchsuchen kann. Deine Mutter hat sich wieder erholt und ihre Lungenentzündung überwunden, deiner Schwester wurden die Granatsplitter herausoperiert. Der Hunger nagt nicht mehr an dir.

Der Asylantrag der Familie wird geprüft, und ihr könnt das Lager nicht verlassen, ehe ihr offiziell als richtige Flüchtlinge anerkannt seid und damit eine vorläufige Aufenthaltsgenehmigung bekommt. Das macht nichts. Du bist froh. Auch wenn die

21 Cf. Frank, Caroline: *Raum und Erzählen. Narratologisches Analysemodell und Uwe Tellkamps Der Turm*. Königshausen & Neumann: Würzburg 2017, S. 315–316.

Bedingungen schlecht sind – es ist ja nur für eine Übergangszeit. Höchstens ein halbes Jahr. Selbstverständlich seid ihr richtige Flüchtlinge. Was solltet ihr sonst sein?“²²

Diese Textstelle, die die Ankunft in Ägypten beschreibt, kann als paradigmatisch für die gesamte Erzählung betrachtet werden: Im Wesentlichen wird im narrativen Modus von Ereignissen und auch von Empfindungen berichtet. Die Erzählinstanz schildert die neue Lebenssituation der Familie nüchtern und mischt sich zudem nicht kommentierend oder wertend ein. Weiterhin wird der Großteil des Erzählten auch nicht aus der Perspektive einer Figur beschrieben. Es entsteht vielmehr der Eindruck einer externen Fokalisierung, da die Erzählinstanz im raffenden Modus Ereignisse und Gefühle in Form von Ereignis- und Gedankenberichten vermittelt und – davon ist aufgrund der Raffung auszugehen – weniger sagt, als das Du – jetzt verstanden als die in der fiktiven Projektion handelnde Figur – in den jeweiligen Situationen wahrnehmen und wissen kann.

Obwohl die narrative Instanz die Leser:innen durch die Wahl des Personalpronomens in der zweiten Person Singular und Plural direkt anspricht und damit zugleich (fast) durchgängig dazu auffordert, sich die beschriebene Lebenssituation zu imaginieren, wird die subjektive Involviertheit im größten Teil der Passagen nur selten noch zusätzlich durch narrative Verfahren unterstützt, die Nähe zum figuralen Erleben evozieren. Am Ende des Zitats – und darin entspricht die Textstelle einem narrativen Muster, das auch für andere Passagen gültig ist – kann jedoch ein Übergang zur erlebten Rede und damit zum transponierten Modus der Rede- und Gedankenwiedergabe identifiziert werden.²³ Die Sätze: „– es ist ja nur für eine Übergangszeit. Höchstens ein halbes Jahr. Selbstverständlich seid ihr richtige Flüchtlinge. Was solltet ihr sonst sein?“ erscheinen im Besonderen nach der Lektüre der gesamten Erzählung deutlich vom figuralen Wahrnehmen und Erleben beeinflusst. Wie der weitere Verlauf der Geschichte nämlich zeigt, ist die vermeintliche ‚Übergangszeit‘ im Lager wesentlich länger als anfänglich gedacht („Zwei Jahre später bekommt ihr Asyl“²⁴) und auch der Flüchtlingsstatus der Familie wird von den lokalen

22 Teller 2011, S. 26.

23 Ggf. kann hier auch eine Form des inneren Monologs als direkter Form der Gedankenwiedergabe, jedoch unter Verwendung der 2. Pers. Singular oder Plural identifiziert werden. Für die erlebte Rede im Unterschied zum inneren Monolog spricht jedoch, dass keine (Personal-)Pronomen in der 1. Pers. verwendet werden. Dass in der Textstelle nicht wie für die erlebte Rede üblich das Präteritum, sondern das Präsens genutzt wird, lässt sich damit begründen, dass das Präsens hier als Erzähltempus präteriale Qualität hat.

24 Teller 2011, S. 34.

Behörden infrage gestellt („Vielleicht herrscht in eurem Land Krieg, aber wenn ihr euch die Flucht leisten konntet, wart ihr wohl nicht so schlecht gestellt.“²⁵).

Am Ende dieser Passage erfolgt somit ein Wechsel in die erlebte Rede, um mit der Stimme der Erzählinstanz, aber in der 2. Person Singular Gedanken der Figur wiederzugeben²⁶:

Die erlebte Rede wird gelegentlich auch als eine hybride Redeform bezeichnet, weil die betreffenden Textpassagen den Eindruck erwecken, als ob der Erzähler in der erlebten Rede der Figur mitspricht. Dies ergibt sich genaugenommen aus einem Nebeneinander von Sprechereinstellungen des Erzählers und der Figur bei gleichzeitiger Wiedergabe von propositionalem Gehalt, der offensichtlich der Figur zuzuordnen ist. Dabei bleibt allerdings nicht immer eindeutig erkennbar, ob die wiedergegebene Proposition tatsächlich gesprochen oder eventuell nur gedacht wurde [...].²⁷

Anders als bei einem Gedankenbericht ist die figurale Perspektive in der erlebten Rede erkennbar, in obigem Beispiel aus *Krieg* etwa durch die sich ergebende Diskrepanz zwischen Vorstellung und Wirklichkeit des Du als Figur der erzählten Welt sowie durch die Bewegung des Adverbs „selbstverständlich“ ins Vorfeld des Satzes. Von solchen kleineren Annäherungen an ein Figurenidiom abgesehen, ist die erlebte Rede in *Krieg* jedoch nur selten dem *Uncle-Charles-Principle*²⁸ verpflichtet, die Erzählerrede wird also meist nicht durch

25 Teller 2011, S. 27.

26 Deshalb ist auch Johanna Fröhlich zu widersprechen, wenn sie schreibt: „Der Sprachstil holt den Leser in die Innenperspektive des Erzählers.“ (Fröhlich, Johanna: „Krieg. Stell dir vor, er wäre hier. Perspektivwechsel auf das Thema Flucht“. *rpi-Impulse* 1, 2016, S. 13–15, retrieved 25.11.2020, from <https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/rpiimpulse/2016/heft01/RPI%20Impulse%201-2016%2008%20Krieg%20-%20stell%20dir%20vor.pdf>, S. 13). Die heterodiegetische Erzählinstanz, die zudem neutral berichtet und nicht kommentiert oder wertet, gibt keinen Einblick in ihre eigene Perspektive auf die erzählte Projektion, wechselt aber in kurzen Passagen in erlebter Rede in eine interne Fokalisierung auf das erzählte Du.

27 Holler, Anke: „Alles eine Frage der Perspektive – Zur sogenannten erlebten Rede im narrativen Text“. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 47 (1), 2019, S. 28–69, retrieved 23.11.2020, from <https://doi.org/10.1515/zgl-2019-0002>, S. 31.

28 Hugh Kenner hat diesen Begriff geprägt, der sich auf eine Figur aus James Joyce' *The Portrait of the Artist as a Young Man* (1914/15) bezieht. An diversen Stellen nutzt die Erzählinstanz bei Handlungswiedergaben Wörter, die vermutlich die Figur nutzen würde, wenn sie die Gelegenheit bekäme. Diese Principle kann nicht nur in erlebter Rede und erlebtem Eindruck zum Einsatz kommen, sondern auch in Passagen im Erzähler- oder Wahrnehmungsbericht (Kenner, Hugh: *Joyce's Voices*. Dalkey Archive Press: Berkeley 2007, S. 17–18).

das Figurenidiom beeinflusst – was natürlich eine eindeutige Bestimmung oft schwierig macht. Einzelne Sätze können jedoch dadurch als erlebte Rede identifiziert werden, dass sie nach dem soeben beschriebenen Muster am Ende von einzelnen Passagen zu finden sind und Hinweise auf den eingeschränkten Wahrnehmungs- und Wissenshorizont des Du als Figur enthalten.

Innerhalb einzelner Passagen findet somit häufig ein Übergang vom narrativen Modus des Erzählerberichts hin zum transponierten Modus der erlebten Rede statt. Der Grad an Distanz zum ‚Du‘ als Figur verringert sich in diesen Passagen somit ihrem Ende zu, ohne jedoch in einen dramatischen Modus etwa in Form von direkter Figurenrede oder innerem Monolog überzugehen.²⁹

2.2 Nüchterner, faktenorientierter Erzählstil und dessen (mögliche) Funktionen

Der Erzählton ist zumeist adjektivarm und faktenorientiert, es dominieren zudem kurze Parataxen. Eine Textstelle vom Beginn der Erzählung vermag dies exemplarisch zu verdeutlichen:

Schlimmer als die Angst ist der Hunger. Am allerschlimmsten ist die Kälte. Du frierst die ganze Zeit, und dabei ist erst Anfang November. Du weißt nicht, wie ihr den Winter überleben sollt. Der Arzt sagt, deine Mutter wird einen weiteren Winter im Keller nicht schaffen. Er kann euch zu keiner besseren Bleibe verhelfen. [...] Dein bester Freund ist verschwunden. Sein Vater war Mitglied des Bundestags.³⁰

Thomas Mayerhofer schreibt in seinem Unterrichtsentwurf zu *Krieg*, der Essay komme nüchtern und knapp daher, mache aber gerade dadurch betroffen und biete auf diese Weise großes Verstehenspotenzial.³¹ Eine Erklärung für die These zur Verbindung des verknüpften Erzählstils und der Betroffenheit der Leser:innen liefert Mayerhofer nicht. Seine These bietet aber einen Ansatzpunkt

29 Es ist jedoch auch direkte Figurenrede in den Text implementiert. Diese ist zumeist durch Kursivierung hervorgehoben. Den Leser:innen werden im Falle von direkter Rede- und Gedankenwiedergabe zwar Rede und Gedanken von Figuren(gruppen) unmittelbar erzählt, da jedoch stets nach ein bis zwei Sätzen wieder ein Wechsel in den narrativen Modus erfolgt, liegt keine nachhaltig etablierte Nähe zur Rede und zu den Gedanken der Figuren vor. Dies ist zudem darauf zurückzuführen, dass in direkter Rede selten das erzählte Du und häufiger andere Figurengruppen – im Besonderen die ‚einheimischen‘ Ägypter – zu Wort kommen.

30 Teller 2011, S. 9 ff.

31 Mayerhofer, Thomas: „Krieg. Stell dir vor, er wäre hier. Stationen der Flucht am Beispiel von Janne Tellers literarischem Essay grafisch darstellen.“ *Praxis Deutsch* 43, 2016, S. 28–32, S. 28.

zu einer produktiven Diskussion über die Effekte, die dieser Erzählstil bei den Leser:innen evoziert.

Es ist davon auszugehen, dass der knappe, berichtende Stil sowohl Nähe wie auch Distanz erzeugt, je nachdem, wie das Verfahren von den Leser:innen interpretiert wird. Distanz zum Erleben der Figuren erzeugt es dann, wenn die Leser:innen Nähe zu den Figuren mit einer ausführlichen, detaillierten und Unmittelbarkeit evozierenden Wiedergabe von Gedanken und Gefühlen assoziieren. Die kurzen Sätze mit zumeist berichtendem Charakter stünden dann in Widerspruch zu dieser Erwartungshaltung.

Immer wieder genutzte Stilmittel wie etwa Wiederholung, Anapher und Polysyndeton können im Prozess des Lesens jedoch als Ausgangspunkt dienen, um auf die stilistische Durchformung des Textes aufmerksam zu werden und diese in einem nächsten Schritt ggf. als Mittel zur sprachlichen Imitation eines figuralen Seelenzustands zu interpretieren – was wiederum zugleich auch als ein Nähe evozierendes Verfahren gedeutet werden könnte:

Du gewöhnst dich daran, Kuchen zu verkaufen. Du gewöhnst dich an die Armut. Und du gewöhnst dich an die extreme Hitze. Daran, als Mensch dritter Klasse betrachtet zu werden, gewöhnst du dich nie.³²
Trotzdem bist du ein Fremder. Trotzdem denkst du jeden Tag daran, wann du nach Hause zurückkehren kannst. Nach Hause. Nach Hause?³³

Im ersten Zitat bringt die fortgesetzte Anapher „Du gewöhnst dich“ die mit der Situation nach der Flucht einhergehende Gewöhnung an ein Leben in Armut, Fremde und als problematisch empfundenen neuen klimatischen Verhältnissen durch die Wiederholung der Wortgruppe stilistisch zum Ausdruck. Dass der am Anfang der ersten beiden Sätze wiederholte Satzbestandteil auch am Ende des dritten Satzes mit veränderter Wortstellung aufgegriffen wird, lenkt die Aufmerksamkeit natürlich auf das Zeitadverb „nie“ und damit auf die mit der Flucht einhergehende Deklassierung und existenzielle Verunsicherung.

Die Anapher „Trotzdem“ im zweiten Textbeispiel betont im Sinne einer zu den vorherigen Sätzen analogen Wiederholung die Reaktionen des Du, das am neuen Ort weiterhin eine große Sehnsucht nach seiner Heimat hat. Die Geminatio „Nach Hause. Nach Hause?“ lässt sich, wie oben beschrieben, als Wechsel in die erlebte Rede deuten, wobei der letzte Satz als rhetorische Frage des Du an sich selbst interpretiert werden kann. Denn ein zu Hause im Sinne eines Ortes,

32 Teller 2011, S. 36.

33 Teller 2011, S. 51.

an dem das Du sich aufgehoben, sicher und zufrieden fühlt, gibt es nur noch in der Erinnerung.

Mit Wiederholungsfiguren entsteht hier wie auch an anderen Stellen eine inhaltlich geraffte, aber zugleich stilistisch durchformte Narration über die neue, problematische Lebenssituation. Diese stilistischen Ausführungen sind wichtig, da in der Auseinandersetzung mit der Erzählung häufig betont wird, sie sei nüchtern, holzschnittartig oder auch einfach gehalten. Dabei wird meist der große Grad an stilistischer Durchformung ebenso nicht berücksichtigt wie die Frage danach, in welchem Zusammenhang syntaktische Besonderheiten und nüchternes Erzählverhalten zu der narrativ vermittelten Situation der Figuren stehen: Da die Familie von Beginn an mit den widrigsten Lebensumständen zu kämpfen hat, kann die syntaktische wie auch inhaltliche Verknappung als narratives Mittel gedeutet werden, um ein sprachliches Äquivalent für eine existenziell drastische Lebenssituation vor dem Hintergrund von Krieg, Flucht, Lagerleben und problematischem Integrationsprozess zu finden.³⁴

Die Gestaltung des Textes auf der Ebene des *discours* als auch der Entwurf einer fiktiven Welt im Sinne von binär kontrastiven Zweiteilungen auf der Ebene der *histoire* lassen sich so als eine komplexe narrative Strategie verstehen, um das Zurückgeworfensein des fiktiven Du auf die elementarsten Bedürfnisse sowie ein Leben unter widrigen Bedingungen zum Ausdruck zu bringen.

2.3 Komplexes Wechselspiel zwischen Text und Abbildungen

Der Akzent der Erzählung liegt offenkundig nicht auf einer ausführlichen und detailreichen Schilderung einzelner Fluchtstationen. Es geht vielmehr um die skizzenhafte Zuspitzung einer Fluchtgeschichte auf wichtige Situationen sowie zentrale Problemkonstellationen und Themen wie Asyl, Lagerleben, kulturelle Unterschiede und Diskriminierung.³⁵ Eben jene Tendenz zur

34 Eine andere Interpretationsvariante für die Reduktion auf wenige Elemente und die Gestaltung von semantischen Oppositionen und Äquivalenzen favorisiert Heins: Die holzschnittartige Charakterisierung der Figuren und der daraus mitunter entstehende Eindruck, sie verhielten sich unterkomplex und zugleich klischeehaft – zu denken ist etwa an die Schwester des Du, die eine Wandlung von der angepassten Muslimin zum Punk durchlebt –, sei ein narratives Mittel, um in der Reduktion und Zuspitzung den Blick der Leser:innen auf Grundfragen der menschlichen Existenz zu lenken (cf. Heins 2017, S. 36, S. 37).

35 Cf. Kagelmann, Andre: *Perspektivwechsel. Janne Teller: Krieg. Stell dir vor, er wäre hier*, retrieved 3.11.2017, from <http://www.lesebar.uni-koeln.de/index.php?id=16&rec=465>.

Verallgemeinerung und Abstraktion wird von Helle Vibeke Jensens Farbillustrationen, die mitunter vignettenhaft anmuten, mitunter aber auch eine komplette Doppelseite einnehmen, bildlich dargestellt. Häufig sind dabei schematisch gezeichnete Figuren zu grafischen Mustern anordnet, wodurch die einzelnen figuralen Ikons miteinander verbunden und singulär zugleich wirken.

Als ein Pendant zu sprachlichen Mustern der variierten Wiederholung sei exemplarisch auf eine der letzten Illustrationen verwiesen, die wie eine Banderole direkt unter der soeben auf stilistische Besonderheiten hin untersuchten, die Erzählung beendenden Textstelle („Trotzdem bist du ein Fremder. Trotzdem denkst du jeden Tag daran, wann du nach Hause zurückkehren kannst. Nach Hause. Nach Hause?“) platziert ist und die zu dieser in einem komplexen intermedialen Wechselverhältnis steht (s. Abb. 3):



Abb. 3: Bildhafte Zeichen des Fremden (Teller 2011, S. 50/51)

Auch die Illustration arbeitet mit Wiederholungen und Verfahren der visuellen Nähe- und Distanzevokation. Letztere wird im Besonderen durch die zahlreichen Verfremdungseffekte evoziert: Für Leser:innen ohne Kenntnisse arabischer Schriftzeichen entsteht bereits durch die im Verhältnis zu den Figuren sehr groß dimensionierten Schriftzüge ein erster Effekt der Distanzierung. Zwar ist nicht klar, ob es sich bei den stilisierten Figuren um die nach Ägypten geflohene Familie oder um Einheimische handeln soll. Wenn die Figuren die Familienmitglieder darstellen sollen, dann ließe sich die Zusammenstellung an Bildbestandteilen so interpretieren, dass sich die Familie nicht nur mit einer überdimensionierten und damit auch als bedrohlich empfundenen fremden Sprache, sondern auch mit fremdem Essen und fremder Architektur konfrontiert sieht. Schriftzeichen, Häuserblock und fotografischer Ausschnitt

einer Schale mit nicht europäisch anmutendem Essen wären dann jeweils einzeln wie auch in der Kombination als Pars pro Toto für das neue, fremdartige Leben zu interpretieren. Dieser interpretative Ansatz wäre nur etwas zu modifizieren und anders gerichtet, wenn man die stilisierten menschlichen Figuren als Abbildungen von einheimischen Ägypter:innen interpretieren würde: Für diesen Fall wäre die Wahrnehmung des Fremdseins ganz auf die Betrachter:innen der Abbildung verschoben, die sich als Stellvertreter:innen der geflüchteten Figuren mit Bildern eines fremdartigen Lebens- und Kulturkreises konfrontiert sähen.

Ebenso wie die Textstelle, die am Ende der Geschichte mit Wiederholungsfiguren arbeitet (anaphorischer Satzbeginn und Geminatio von „nach Hause“), greift auch die Illustration auf das Gestaltungsmittel der Repetition zurück: Alle Bildbestandteile (Schrift, Figuren, Fotoausschnitt, Häuserreihe) sind drei Mal vor einem sich in seiner Farbigkeit verändernden, durchlaufenden Hintergrund zu finden – vermutlich eine verschwommene Fotografie eines Gebäudeteils mit angrenzendem Himmel. Die Illustration kann unter Rekurs auf die Geminatio „Nach Hause. Nach Hause?“ als Antwort auf den durch die rhetorische Frage schon als illusorisch ausgewiesenen Wunsch nach einer Rückkehr ins Heimatland verstanden werden: Es gibt für eine – so ließe sich die Wiederholung der Bildbestandteile deuten – unbestimmte Zeit, die zugleich aufgrund der Wiederholungsmomente als eher monoton und tendenziell trist bzw. trostlos zu charakterisieren ist, nur noch den neuen Aufenthaltsort in der Fremde, der nicht zu einem neuen Zuhause im Sinne eines neuen Heimatgefühls werden wird.

2.4 Verfahren der Evokation von Nähe und Distanz auf unterschiedlichen textuellen und visuellen Ebenen

Innerhalb des Textes kommt somit ein komplexes Wechselspiel an narrativen Verfahren der Erzeugung von Nähe und Distanz zum Einsatz, die sich gegenseitig beeinflussen: Durch die Wahl der Personalpronomen wird im Besonderen in den ersten Sätzen des Textes eine Nähe der Leser:innen zu dem Schicksal der fiktiven Figur evoziert, denn sie werden direkt aufgefordert, sich im Verfahren der Projektion vorzustellen, sie seien diese Figur.

Durch die permanente Wiederholung des Personalpronomens wird jedoch weiterhin auch die appellative Botschaft an die Leser:innen stets deutlich betont, was wiederum Distanz evoziert: Das Du fungiert so zugleich als eine Form des kollektiven ‚man‘, das explizit dazu aufgefordert wird, über das Schicksal des angesprochenen Jugendlichen auf der Flucht nachzudenken und

über die eigene Einstellung zu Flucht, Migration und Immigration zu reflektieren. *Krieg* setzt somit weniger auf unmittelbare Verfahren der Empathie- und Sympathieerzeugung und mehr auf die Gedankenbewegung der Projektion, weil die Leser:innen sich aus einem Reflexionsabstand heraus vorstellen, sie selbst müssten im Hier und Jetzt und damit aus ihrer eigenen Lebenssituation heraus fliehen.

Zudem wird zum großen Teil mittelbar erzählt. Nur in einzelnen Sätzen wird mit erlebter Rede und erlebten Eindrücken in den transponierten Modus gewechselt. Die Evokation von Distanz zum Erleben des Du als fiktiver Figur kann auch durch den Erzählstil in Form eines einfachen parataktischen Satzbaus verstärkt werden. Gleichzeitig kann aber genau diese syntaktische Besonderheit in Kombination mit anderen Mitteln der stilistischen Durchformung als konsequenter sprachlicher Ausdruck für die desolate Lebens- und Gefühlsituation der vor Krieg und Gleichschaltung in der Heimat fliehenden Familie emotiv rezipiert und auch kognitiv interpretiert werden. Verfahren der Distanznahme kommen ebenfalls in den Abbildungen – im Besonderen im Zusammenspiel mit dem sprachlich gestalteten Narrativ – zum Einsatz. Auch wenn davon auszugehen ist, dass Schüler:innen aufgrund ihrer Vorkenntnisse nicht in der Lage sein werden, begriffliche Unterscheidungen in der narratologischen Kategorie des Modus (erlebte Rede vs. Erzählerbericht etc.) vorzunehmen, erscheint es durchaus möglich, dass sie sich mit der Analyse und Interpretation von narrativen Verfahren der Nähe- und Distanzevokation auf der Ebene des *discours*, der *histoire* und des Text-Bild-Konnexes befassen und zugleich diskutieren, welche Verfahren aus ihrer Sicht Nähe oder Distanz zu den Figuren und ihren Erlebnissen evozieren.

3. Phantastik als Mittel der Verfremdung – Mehrnouch Zaeri-Esfahani *Das Mondmädchen*

Das Mondmädchen (2016) von Mehrnouch Zaeri-Esfahani schildert aus der Perspektive des zu Handlungsbeginn sechsjährigen Mädchens Mahtab eine in vielfacher Hinsicht fiktional verfremdete Fluchtgeschichte: Mahtab wächst zusammen mit drei Geschwistern in einem nicht konkret benannten Land auf. Als sich die Herrschaftsverhältnisse ändern und die zunächst als Hoffnungsträgerin gefeierte und das Kaisertum zum Sturz bringende ‚Weißhaarige‘ zu einer gefährlichen und gefürchteten ‚Rothaarigen‘ wird, die im Besonderen kleinen Jungen nach dem Leben trachtet, entscheidet sich die Familie zur Flucht. Auch die Fantasienamen der verschiedenen Fluchtstationen – „Aseobaichan“ und „Yialaman“ – zeugen davon, dass die Geschichte in einer fiktiven Diegese spielt,

die nicht explizit auf eine außertextuelle (topografische) Wirklichkeit referiert. Dadurch wiederum stehen laut Dieter Wrobel „die Darstellung exemplarischer Lebens- und Fluchtverläufe und prototypischer Situationen von Flucht ebenso wie interkulturell überschriebene Begegnungen während des Fluchtverlaufs“³⁶ im Mittelpunkt.

Den Schilderungen der entbehrungsreichen und angsteinflößenden Flucht, auf der die Familie unter anderem Monate lang in einer kargen Flüchtlingsunterkunft leben muss und schließlich sogar von der Polizei auf dem letzten Teil der Fluchtroute verhaftet wird, werden Besuche in dem phantastischen Land Athabaska gegenübergestellt. Mahtab reist mehrfach im Verlauf der Geschichte durch die Hilfe einer blauhaarigen Fee und eines sie durch die Sphären tragenden Schwanes dorthin. Alle Erlebnisse an diesem Ort sind für sie nicht nur besondere, sondern auch beruhigende: So sieht sie beim ersten Besuch ihr Spiegelbild in einer Zauberquelle und realisiert dabei, dass ihr auf Befehl der Rothaarigen die geliebten langen Haare abgeschnitten wurden. Sie bricht zwar zunächst in Tränen aus, die Trauer hat jedoch schließlich kathartische Funktion, und Mahtab kehrt aus Athabaska gestärkt und mutig zurück. Aus figurenpsychologischer Perspektive stellt dies letztlich eine wichtige Voraussetzung dafür dar, dass Mahtab sich in der Schule gegen ihre brutale Lehrerin als Figur des totalitären Regimes zur Wehr setzen kann. Bei einer anderen Reise an diesen ‚fabelhaften‘ Ort, die während der Flucht stattfindet, treffen Mahtab und ihre Geschwister auf ihre Großmutter. Diese erzählt Mahtab eine Fülle von Sagen und Geschichten, welche wiederum durch Mahtabs Nacherzählung therapeutische Funktion für ihre Mutter haben, die von den Fluchtereignissen traumatisiert ist.

3.1 Phantastische und wunderbare Elemente

Mehrnousch Zaeri-Esfahani hat selbst eine eigene Fluchtbiografie: Sie wurde 1974 in Iran geboren und flüchtete mit ihrer Familie 1985 über die Türkei und die ehemalige DDR nach Deutschland.³⁷ In einem Interview sagt sie, *Das Mondmädchen* sei eine Geschichte, die sie selbst als Kind gerne gelesen hätte, weil

36 Wrobel, Dieter: „...ein Gefühl aus Angst, Mutlosigkeit und Schmutz...“ Fluchtnarrativ in Mehrnousch Zaeri-Esfahani's *Das Mondmädchen*.“ *Der Deutschunterricht* 1, 2018, S. 67–76, S. 68.

37 Siehe die Informationen zur Autorin auf der Seite des Knesebeck-Verlags: Mehrnousch Zaeri-Esfahani, retrieved 22.2.2021, from https://www.knesebeck-verlag.de/mehnousch_zaeri_esfahani/p-1/649.

sie – vielleicht gerade durch die wunderbaren Elemente – Mut machen kann. Sie selbst hätte sich als Kind unter den traumatischen Erfahrungen der iranischen Diktatur und der anschließenden Flucht nach Deutschland ein Märchen dieser Art und eine fiktive Fee als sie beschützende Weggefährtin gewünscht.³⁸

Die nachfolgende Beschäftigung mit der Frage, inwiefern die phantastischen bzw. wunderbaren Elemente im narratologischen Sinn als Verfahren der Nähe- oder Distanzevokation interpretiert werden können, steht auch in Verbindung mit der Frage danach, welche unterschiedliche Wirkung phantastische bzw. wunderbare Elemente in dieser Fluchtgeschichte auf Leser:innen mit und ohne Fluchterfahrungen haben könnten.

Für das Vorhandensein der vielen märchenhaften Elemente, die im Verlauf der Erzählung quantitativ wie auch qualitativ zunehmen, ist zunächst einmal neben der Annahme phantastischen oder wunderbaren Erzählens auch eine andere Deutungsvariante denkbar: Mahtab als homodiegetische Ich-Erzählerin könnte als unzuverlässige Vermittlungsinstanz betrachtet werden, die aufgrund einer (drohenden oder bereits eingetretenen) emotionalen Überwältigung die Erfahrungen ihrer Flucht durch märchenhafte Elemente verfremdet. Die in der Geschichte beschriebene Flucht wäre somit begleitet von einer mentalen Flucht der Hauptfigur in eine imaginierte Traum- oder Märchenwelt: Weil Mahtab ihre Erfahrungen vor und während der Flucht emotional belasten, macht sie diese durch eine Verfremdung erträglich. Für diese Deutungsvariante könnte sprechen, dass Mahtabs Mutter sie zu Beginn der Geschichte und vor dem erstmaligen Auftreten märchenhafter Elemente ermuntert, sich spielerisch fiktive Welten auszudenken:

Eines Tages schließlich, als sie mich für alt genug befand, öffnete sie die große Terrassentür und ließ mich hinaus in unseren weitläufigen Garten [...]. Danach tat sie, als sehe sie mich nicht mehr. Sie ließ mich in dem Glauben, sie sei nur die Herrin der Rosen in meinem Garten. [...] Einen schier unaufhörlichen Schauer ließ sie über ihre geliebten Rosen regnen. Stets stand ich neben ihr, der Schlangenbeschwörerin, und

38 Siehe das Interview im Blog juliliest: Zaeri-Esfahani, Mehrnousch: *Und was liest du so? Mit Mehrnousch Zaeri-Esfahani*, retrieved 22.2.2021, from <https://juliliest.net/2021/01/30/und-was-liest-du-so-mit-mehnousch-zaeri-esfahani/>. Zu Zaeri-Esfahani's Fluchterfahrungen im Zusammenhang mit ihrem autobiografischen und fiktionalen Schreiben siehe auch das Autorengespräch: Lieske, Tanya / Zaeri-Esfahani, Mehrnousch: „Geschichten über Flucht und Ankommen: Wir haben alles aufgegeben für die Freiheit“ (28.5.2016). *Deutschlandfunk.de*, retrieved 22.2.2021, from https://www.deutschlandfunk.de/geschichten-ueber-flucht-und-ankommen-wir-haben-alles.1202.de.html?dram:article_id=355436.

suchte die Regenbogen in ihrem Wasserstrahl. Sie war eine Magierin, die den schönsten Rosenregen zaubern konnte.³⁹

Mahtab erscheint so schon zu Beginn als fantasiebegabtes Mädchen, das zudem für erfundene Geschichten empfänglich ist, wenn sie etwa daran glaubt, dass unter ihrem Bett gefährliche, monsterartige Wesen leben könnten.⁴⁰ In diesem Sinne ließen sich die von ihr nachfolgend erzählten märchenhaften Ereignisse und Motive – deren Spektrum von sprechenden Tieren über mysteriöse Veränderungen der Haarfarben bis hin zum nicht konkret lokalisierbaren Zauberland reicht – als Erfindungen interpretieren. Auch das Ende des Textes könnte diese Lesart unterstützen, denn hier erfährt Mahtab nach der Ankunft in Yialaman von der Fee Pari, dass sie das traumhafte Land Athabaska nicht mehr besuchen kann: „Athabaska ist näher, als du glaubst. Du hast schon den Weg gefunden, du weißt es nur noch nicht. Athabaska gehört dir. [...] Weder hat es eine Gestalt, noch hat es Gewicht. Es ist deine Heimat. Es ist deine innere Quelle!“⁴¹ Die traumhafte Welt wird so erkennbar als ein Teil von Mahtab, als ihre „innere Quelle“ und damit vielleicht auch als ein Ausdruck ihrer immer schon vorhandenen Fantasie.⁴² Die genannten Textstellen unterstützen die Lesart, dass es sich bei Mahtab um eine Erzählerin handelt, die mimetisch teilweise unzuverlässig erzählt, deren theoretische Aussagen zur erzählten Welt jedoch Gültigkeit haben.⁴³

39 Zaeri-Esfahani, Mernousch: *Das Mondmädchen*. Knesebeck: München, 2. Aufl. 2018, S. 7.

40 Cf. Zaeri-Esfahani 2018, S. 27–28.

41 Zaeri-Esfahani 2018, S. 140.

42 Diese Lesart, jedoch ohne Referenz auf die Frage nach der Zuverlässigkeit der Ich-Erzählinstanz, favorisiert Dieter Wrobel, wenn er die zauberhaften Wesen als „phantastische Wesen in der Innenwelt“ (Wrobel 2018, S. 72) der Figur betrachtet. Eine solche Lesart muss jedoch zwangsläufig ignorieren, dass die phantastischen Wesen auch in die fiktive ‚reale‘ Diegese eingreifen, wenn etwa die Schwäne die Familie in das Zielland tragen. Dieses in der Diegese deutlich als wunderbar ausgewiesene Ereignis muss Wrobel in seiner Argumentationslogik als Kompensationsversuch für die Strapazen der Flucht deuten (ibid.).

43 Zu den mimetischen Sätzen zählen alle Aussagen, „die elementare Informationen über die konkrete Beschaffenheit und das Geschehen in der erzählten Welt“ (Martínez / Scheffel 2007, S. 99) vermitteln. Beim theoretisch unzuverlässigen Erzählen hingegen wird die Zuverlässigkeit der Erzählinstanz hinsichtlich der konkreten Tatsachen der dargestellten Geschichte nicht angezweifelt, aber die Gültigkeit ihrer Kommentare und Sentenzen infrage gestellt.

Vera Nünning unterscheidet zwei Typen von unzuverlässigen Erzählinstanzen: „people who set out to deceive others and try to profit from their misconceptions and people who want to tell the truth but are unable to do so“.⁴⁴ Mahtab ließe sich als eine Erzählerin des zweiten Typs klassifizieren, da sie die Welt um sich herum nicht zu einer märchenhaften stilisiert, um andere Figuren bzw. die Leser:innen zu täuschen, sondern um die Realität der Fluchtsituation ertragen zu können.

Gegen diese Lesart spricht jedoch, dass es Hinweise im Text geben müsste, die deutlich erkennen lassen, dass die Erzählinstanz unzuverlässig ist. Da jedoch abgesehen von den wenigen bereits erwähnten Textstellen konkrete Anhaltspunkte für eine erzählerische Unzuverlässigkeit fehlen, erscheint es plausibler, den märchenhaften Elementen in der fiktiven Diegese einen realen Status zuzuschreiben. In dieser Lesart wären sie also vielmehr als wunderbare Elemente zu deuten, die mitunter gar eine phantastische Unsicherheit evozieren können, wenn ihr diegetisch tatsächlicher Status verunsichert und in Frage gestellt wird. Es ist davon auszugehen, dass auch die Schüler:innen zur letztgenannten Lesart tendieren, die Annahme eines unzuverlässigen Erzählens könnte jedoch – zumindest indirekt – auch zu einem kontrovers zu diskutierenden Gegenstand der Diskussion werden.

Zunächst einmal fällt in Bezug auf die Annahme einer durch wunderbare Elemente geprägte Diegese auf, dass sich zwei Handlungsstränge und damit zugleich auch zwei unterschiedliche Intensitäten in Bezug auf die Märchenhaftigkeit differenzieren lassen, die erst am Ende des Textes konvergieren: Der eine Teil der Handlung, der in Athabaska spielt, zeichnet sich durch einen hohen Grad an Märchenhaftigkeit aus. Der andere Teil, in dem Mahtab vom Leben in der Diktatur sowie von den Ereignissen der Flucht der Familie erzählt, ist zwar von märchenhaften Elementen durchsetzt, es überwiegt jedoch die Schilderung einer bedrohlichen und traumatischen Fluchtwirklichkeit, wenn etwa die beschwerliche und lange Flucht in fensterlosen Fahrzeugen oder der monatelange Aufenthalt in einer kargen und jede Privatsphäre verbietenden Flüchtlingsunterkunft beschrieben werden. Die in diesem Teil auftretenden Märchenelemente wie etwa die sprechende Katze Toulouse, die auf wunderbare Weise immer wieder dort auftaucht, wo die Familie gerade zu einer Unterbrechung der Flucht gezwungen ist, oder auch die Fee Pari, die Mahtab

44 Nünning, Vera: „Conceptualising (Un)reliable Narration and (Un)trustworthiness“. In: Nünning, Vera (Hrsg.): *Unreliable Narration and Trustworthiness*. De Gruyter: Berlin 2015, S. 1–28, S. 11.

in Krisensituation erscheint und ihr den Weg nach Athabaska weist, lassen sich unter Rekurs auf minimalistische Ansätze der Phantastiktheorie⁴⁵ zunächst als phantastische, im Verlauf der Erzählung jedoch recht zügig als wunderbare Elemente klassifizieren. Eine obligatorische Bedingung für das Phantastische ist laut Tzvetan Todorov die Unschlüssigkeit der Rezipient:innen „angesichts der Frage, ob die evozierten Ereignisse einer natürlichen oder einer übernatürlichen Erklärung bedürfen“.⁴⁶ Dieser Zustand muss zudem über das Ende des Textes hinaus aufrechterhalten werden. Zu Beginn der Lektüre des Textes wird es Rezipient:innen geben, die unschlüssig über den Status der märchenhaften Ereignisse sind. Bestärkt wird diese Unsicherheit durch den wiederholten Hinweis darauf, dass Mahtab auf ihren Reisen nach und aus Athabaska einschläft, was die dort besuchte zauberhafte Welt unter Umständen nicht nur als eine märchenhafte, sondern auch als eine ge- bzw. erträumte erscheinen lassen könnte:

Die Schwäne hoben ab und flogen durch die lichtlose Nacht. [...] Ich wollte noch fragen, was für ein Ort Athabasca sei, aber die Müdigkeit überfiel mich. [...] Ich schloss die Augen, ließ den kühlen Wind in mein Gesicht wehen und meine kurzen Locken in der klaren Nachtluft aufwirbeln. Als ich die Augen wieder öffnete, sah ich Athabasca.⁴⁷

Und am Ende von Mahtabs erstem Aufenthalt in Athabasca ist zu lesen: „Ich legte meinen Kopf auf Paris Schoß und schloss die Augen. Der Schlaf übermannte mich.“⁴⁸ Von den Hinweisen auf Schlafen und Aufwachen abgesehen fehlen jedoch narrationsinterne Marker, die den Status des Wunderbaren

45 Cf. Todorov, Tzvetan: *Einführung in die fantastische Literatur* [1972]. Übers. von Karin Kersten, Senta Metz u. Caroline Neubaur. Fischer: Frankfurt am Main 1992; Durst, Uwe: *Theorie der phantastischen Literatur* [2001]. 2. Aufl. der akt., korr. u. erw. Neuauflage. Lit: Berlin 2010; Kreuzer, Stefanie: *Literarische Phantastik in der Postmoderne. Klaus Hoffers Methoden der Verwirrung*. Winter: Heidelberg 2007 (= Frankfurter Beiträge zur Germanistik 45).

46 Todorov 1992, S. 33.

47 Zaeri-Esfahani 2018, S. 37.

Stefanie Kreuzer verweist darauf, dass gerade aus der Ungewissheit über den Bewusstseinszustand und die Unmöglichkeit der Entscheidung zwischen Traum- und Wachwelt die phantastische Unsicherheit hervorgehen kann. Cf. Kreuzer, Stefanie: *Traum und Erzählen in Literatur, Film und Kunst*. Fink: Paderborn 2014, bes. Kapitel III: Unsichere Grenzen: Fiktive Welten zwischen Träumen und Wachen (S. 361–508).

48 Ibid. S. 40.

infrage stellen: Die meisten Rezipient:innen werden deshalb die binnenfiktionalen Faktizität des Übernatürlichen und Märchenhaften auch zu Beginn der Geschichte nicht anzweifeln, da Mahtab dies ebenfalls nicht tut.

Spätestens am Ende des Textes ist die Existenz des Wunderbaren dann unstrittig, wenn die gesamte Familie und damit auch die Eltern, die bisher nichts von der Existenz des Übernatürlichen wussten, von den fliegenden Schwänen aus der Gefangenschaft – auf dem letzten Teil der Fluchtroute wird die Familie von der Polizei aufgegriffen – befreit und nach Yialaman geflogen wird und damit also die wunderbare Welt mit der Fluchtgeschichte konvergiert.

Es stellt sich die Frage, inwiefern die wunderbaren Elemente Nähe oder Distanz zum Erzählten bzw. zu den Gedanken und Gefühlen der Figuren evozieren. Hier werden die Meinungen der Schüler:innen unter Umständen divergieren, lassen sich doch Argumente für beide Positionen finden: Die wunderbaren Elemente evozieren insofern aus einer figurenpsychologischen Perspektive eine große Nähe zur Figur Mahtab, weil die Aufenthalte in Athabaska und damit auch die zahlreichen Begegnungen mit Feen und märchenhaften Tieren Mahtabs Gefühle – Ängste wie auch im Besonderen positive Gefühle von Hoffnung und Geborgenheit – offenbar werden lassen bzw. diese mitunter auch erst evozieren.

Aus einem anderen Blickwinkel erzeugen sie jedoch auch narrative Distanz, nicht zu den Gefühlen der Figuren, aber zu den erzählten Ereignissen rund um die Fluchtgeschichte. Diese wird nämlich durch die wunderbaren Elemente verfremdet. Das wiederum führt dazu, dass die bedrohlichen und mitunter gar grausamen Erlebnisse unter der diktatorischen Herrschaft im Heimatland der Familie wie auch im Zuge der Fluchtbewegung abgemildert werden und weniger bedrohlich erscheinen. Dieser Effekt wiederum wird auch durch die poetisierte Sprache des Textes sowie dessen Tendenz zu längeren adjektivreichen Hypotaxen verstärkt – worin sich der Text wiederum deutlich von Janne Tellers *Krieg* und den dort verwendeten Mitteln der sprachlichen Verknappung unterscheidet. Die hohe Dichte an Metaphern, sprechenden Namen, Metonymien und Symbolen⁴⁹ trägt ebenfalls dazu bei, dass eine Distanz zu den Ereignissen auf der Flucht erzeugt wird.

Zudem ist anzunehmen, dass die Wirkung der wunderbaren Elemente auf Schüler:innen mit und ohne Fluchterfahrungen unterschiedlich ausfallen dürfte: Für Schüler:innen mit eigener Fluchterfahrung könnten diese Elemente

49 Hier wie im Folgenden wird Symbol verstanden als dingliche Entität in der erzählten Welt mit einer eigentlichen und einer uneigentlichen Bedeutung.

als eine fiktionale Verfremdung und Überzeichnung eigener Erlebnisse interpretiert werden und damit dazu dienen, anhand der Fiktion die selbst erlebte Flucht zu reflektieren. Für Schüler:innen ohne eigene Fluchterfahrungen kann diese Form der narrativen Distanzevokation ebenfalls produktiv sein, stellt sie doch durch das bekannte Märchenplot-Schema sowie den Einsatz von Fantasy-Motiven einen Anreiz zu Lektüre und damit auch zum Nachdenken über die durch die wunderbaren Elemente verfremdete Fluchtgeschichte dar.

3.2 ‚Wunderbare‘ Verfremdung in den Illustrationen

Die Geschichte wird begleitet von ein- sowie doppelseitigen Illustrationen von Mehrdad Zaeri, dem Bruder der Autorin. Die Abbildungen verstärken dabei die bereits für den Text beschriebenen Verfahren der Nähe- und Distanzevokation: Zunächst einmal ist auffällig, dass die Abbildungen schwarz-weiß sind und viele Bildelemente stilisiert erscheinen.

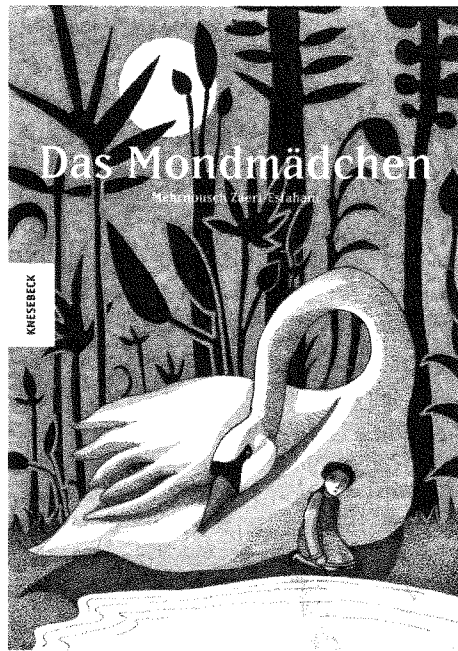


Abb. 4: Mahtab unter dem Schutz der zauberhaften Welt (© 2016 Mehrnouch Zaeri-Esfahani/Mehrdad Zaeri, Knesebeck Verlag)

Exemplarisch für die visuellen Verfremdungstechniken sei Abb. 4 angeführt, die zugleich als Coverillustration verwendet wurde: Sie visualisiert Mahtabs ersten Besuch in Athabaska, bei dem sie in der Zauberquelle ihr Schicksal erkennt. Die holzschnittartig stilisierten Pflanzen im Hintergrund bringen die Andersartigkeit des märchenhaften Landes zum Ausdruck. Obwohl Mahtab durch den Besuch der Quelle eine Erkenntnis hat und sich in der Anwesenheit des Schwans stets sicher fühlt – in der Abbildung drückt sich dies durch die Haltung des Schwans aus, der der Figur Mahtab Schutz bietet –, ist Mahtabs Gesichtsausdruck neutral gezeichnet. Ihre kniende Haltung bringt nur indirekt das im Text geschilderte Gefühl der Verzweiflung über den Verlust der Haare als Symbol für ihre Selbstbestimmung zum Ausdruck. Indem die Abbildung gerade nicht eine weinende Mahtab zeigt, entsteht im Vergleich zum Text eine größere Distanz zu den Gefühlen der Figur. Zugleich hilft die bildhafte Konkretisierung der Größe des Schwanes im Vergleich zur Größe der Figur den Leser:innen dabei, sich die Dimensionierungen der ‚wunderbaren‘ Geschöpfe aus Athabasca vorzustellen. Zudem ist anzunehmen, dass die Illustrationen dazu beitragen, dass sich mögliche Zweifel der Leser:innen an der fiktionsinternen Realität der wunderbaren Welt durch die konkretisierende Verbildlichung reduzieren.

Abb. 5 zeichnet sich durch einen noch größeren Grad an visueller Verfremdung aus. Zudem ist das auf der Abbildung zu Sehende nur indirekt in den Handlungszusammenhang einzuordnen und verlangt somit von den Betrachter:innen eine größere interpretative Leistung. Anders als in Abb. 4 werden hier nicht wunderbare Elemente visualisiert, auch wenn die Größenverhältnisse des sich auf dem Koffer abspielenden Geschehens dies nahelegen könnten. Nähe zu den Gedanken Mahtabs wird in der Abbildung jedoch insofern erzeugt, als diese das nahezu unlösbare Dilemma zum Ausdruck bringt, eine (glückliche) Kindheit metaphorisch in einen Koffer packen zu müssen. Das, was sich auf dem Deckel des Koffers ‚abspielt‘, steht für Mahtabs Erinnerungen und damit für das, was sie mitnehmen kann, was aber durch den Beginn der Flucht auch unwiederbringlich zur Erinnerung werden wird – denn die Familie muss ihre Heimat und Mahtab damit auch ihre Freunde zurücklassen. Eine Nähe zu Mahtabs Gefühlen erzeugt die Abbildung, indem sie einzelne positiv konnotierte Erinnerungen visualisiert, die zwar nicht wie konkrete Dinge in einen Koffer passen, die sie jedoch in einem ideellen ‚Erinnerungskoffer‘ in die neue Lebenssituation mitnehmen kann.

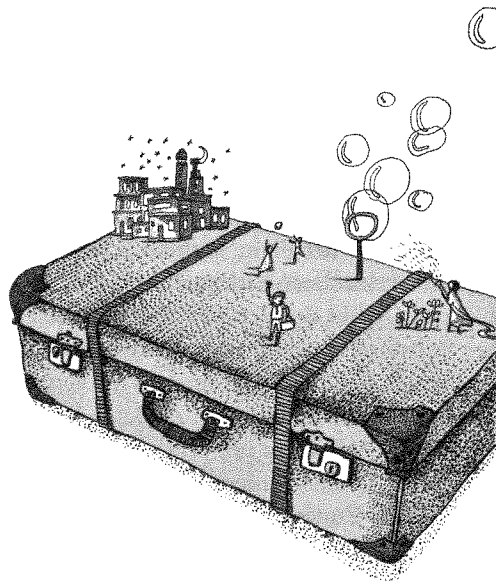


Abb. 5: Erinnerungen, die ‚auf‘ einen Koffer passen (© 2016 Mehrnouch Zaeri-Esfahani/Mehrdad Zaeri, Knesebeck Verlag; Zaeri-Esfahani 2018, S. 57)

4. Didaktisch-methodische Anregungen für die Besprechung der Texte im Literaturunterricht

Die narrativen Mittel, mit denen in beiden Texten die Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf der Flucht entworfen wird, unterscheiden sich ebenso wie die in der Textstruktur sowie im *discours* angelegten Perspektivübernahmen: Während in Janne Tellers Erzähltext *Krieg* Nähe und zugleich Distanz zu dem flüchtenden Jugendlichen durch die Wahl der Du-Perspektive und ihrer narrativen Ausgestaltung erzeugt wird, nutzt die Erzählinstanz in Zaeri-Esfahanis *Das Mondmädchen* märchenhafte Elemente, um Träume und Emotionen der Figur Mahtab auf ihrer Flucht dazustellen. Dadurch kann einerseits Nähe zu den figuralen Empfindungen erzeugt werden, zugleich lassen sich die wunderbaren Elemente jedoch auch als Verfahren der Distanzevokation deuten, weil sie dazu anregen können, einen reflexiven Abstand zur Geschichte zu erzeugen.

Beide Erzählungen animieren die Rezipient:innen deshalb in unterschiedlichem Maße dazu, das konstruierte fiktionale Medienangebot anzunehmen und

zu imaginieren, den Figuren (emotional) nahe zu sein oder eine – produktive – reflexive Distanz zur Geschichte einzunehmen. Das folgende Unterrichtskonzept fokussiert darauf aufbauend die Frage, wie die von narrativen Verfahren evozierten interpretativen ‚Bewegungen‘ der subjektiven Involviertheit und der genauen Textwahrnehmung jeweils in der unterrichtlichen Besprechung der Texte produktiv angeregt werden können.

Iris Winkler fasst den sich aus dem produktiven Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung ergebenden Mehrwert für den Literaturunterricht folgendermaßen zusammen:

Während aber das Einnehmen von Nähe und Distanz gegenüber dem Text letztlich jedem Leser und jeder Leserin persönlich vorbehalten bleibt, kann der Literaturunterricht über gezielte Aufgabenstellungen dazu beitragen, dass die Lernenden ihr Vorwissen im weitesten Sinne und Textmerkmale produktiv zueinander in Beziehung setzen. Derartige Elaborationsprozesse, die in Anlehnung an das Involvement-Konzept der Medienwirkungsforschung nach Krugman (1965, 1966) auch als ‚bridging experiences‘ bezeichnet werden können, gelten in der allgemeinen Lehr-Lern-Forschung als Voraussetzung verständnisvollen Lernens.⁵⁰

Die in diesem Sinne definierten ‚bridging experiences‘ sollen auch im nachfolgend beschriebenen Unterrichtskonzept – besonders in Phase I – angeregt werden, wobei ein Fokus auf der genauen Textwahrnehmung im Allgemeinen und den narrativen Verfahren der Nähe- und Distanzevokation im Speziellen liegen soll.

Im *Kerncurriculum Hessen für die Sekundarstufe I (Gymnasium)* sind lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen für das Ende der Jahrgangsstufe 8 formuliert, auf die der nachfolgend vorgestellte Unterrichtsentwurf rekurriert, wobei im Besonderen auf die Kompetenzbereiche „Lesen und Rezipieren – mit literarischen Texten umgehen“ sowie „Sprechen und Zuhören“ abgezielt wird. Der Fokus der Texterschließung liegt auf der Kategorie der ‚emotionalen Involviertheit‘ wie auch der ‚genauen Wahrnehmung‘ in Form der Reflexion von Verfahren der narrativen Nähe- und Distanzevokation und ihrer Bedeutung für die Figuren- sowie Plotentwicklung. Dieser Fokus trägt mit Blick auf die Kompetenzerwartungen dazu bei, dass die Lernenden „Strategien zur Text-/Medienaufnahme für die Erschließung zentraler Strukturelemente, Inhalte, Aussagen und Gedanken anwenden“ und „Elemente der ästhetischen Text-/Mediengestaltung beschreiben können“;⁵¹ zudem werden die Lernenden

⁵⁰ Winkler 2015, S. 166.

⁵¹ Hessisches Kultusministerium: *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Deutsch*, retrieved 17.8.2021,

dazu angeregt, die „Empfindungen von Figuren/Personen in Texten/Medien wahr[zu]nehmen und [zu] beschreiben“, aber auch „individuelle Vorstellungen und Empfindungen, die beim Lesen entstehen, zum Ausdruck [zu] bringen“⁵² und zu den figuralen Emotionen in Bezug zu setzen. Weiterhin rekurriert der Entwurf der Unterrichtseinheit auf den Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“, denn es handelt sich um eine klein- und großgruppenbasierte Form der Texterschließung und -diskussion, in der die Lernenden „Rede- und Gesprächssituationen dem Zweck und Thema entsprechend adressatengerecht mitgestalten und reflektieren müssen“.⁵³ In den Kleingruppen wie auch in der Großgruppe werden die Texte im Gespräch erschlossen, wobei die eigenen und anderen Standpunkte sachlich, begründet und nachvollziehbar diskutiert werden sollen. Die Ergebnisse der Texterschließung sollen der Lerngruppe wie auch anderen Schüler:innen der Schule abschließend in Form eines Gallery Walks präsentiert werden, was wiederum die Kompetenz der Lernenden fördert, „Texte und Arbeitsergebnisse zu konkreten und abstrakten Themen und Sachverhalten mediengestützt zu präsentieren“.⁵⁴

Die beiden Texte sollen im Unterricht auf zwei Schüler:innengruppen verteilt werden. Die Aufgabenstellungen könnten ähnlich bis identisch sein, wovon produktive Effekte in den an die Gruppenphasen anschließenden literarischen Gesprächen zu erwarten sind. Die drei Phasen der Unterrichtseinheit fasst die nachfolgende Tabelle 1 stichpunktartig zusammen, wobei auch Spalten zu den Kompetenzbereichen wie auch den überfachlichen Kompetenzen ergänzt sind.

from https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_deutsch_gymnasium.pdf, S. 38.

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid., S. 37.

⁵⁴ Ibid., S. 36.

Tab. 1: Unterrichtseinheit zu *Krieg* und *Das Mondmädchen*

Titel der Übung	Methoden/ Sozialformen	Kompetenzbereiche	Überfachliche Kompetenzen
I.1 Assoziationen zu den Texten (Titel und Cover): <i>Krieg</i> und <i>Mondmädchen</i>	Plenumsdiskussion, Mindmaps	Sprechen und Zuhören	Sozial-, Kommunikations-, Medienkompetenz (letzttere in Bezug auf die Beschreibung/ Interpretation der Cover)
I.2 Ausgewählte Illustrationen beschreiben und deuten (2 pro Text)	Partnerarbeit, anschließende Plenumsdiskussion	Sprechen, Zuhören, Lesen und Rezipieren	Sozial-, Kommunikations-, Medienkompetenz
I.3 Offene Fragen I: Wohin würdest du fliehen? Welche Hindernisse bzw. Probleme antizipierst du auf dem Weg und am Zielort?	Partnerinterview, Kleingruppen diskussion	Sprechen, Zuhören,	Sozial-, Kommunikations-, Problemlöse kompetenz als Lernkompetenz
I.4 Offene Fragen II: Welche Dinge und welche Erinnerungen würdest du mitnehmen, wenn du nicht mehr in deine (alte) Heimat zurückkehren könntest?	Schreibaufgabe (Liste mit Begründungen)	Schreiben	Sprach-/ Schreib-, Reflexionskompetenz, Personalkompetenz (Selbstwahrnehmung)
II.1 Vorbereitende Einzelarbeit: Lektüre der ersten Fluchtstationen / Ereignisse rekapitulieren, Plot zusammenfassen, Figurenkonstellation erstellen.	Einzel-, Kleingruppenarbeit	Lesen und Rezipieren, Sprechen und Zuhören	Lese-, Kommunikations kompetenz; Medienkompetenz; Sozialkompetenz

(fortgeführt)

Tab. 1: Fortsetzung

Titel der Übung	Methoden/ Sozialformen	Kompetenzbereiche	Überfachliche Kompetenzen
Kleingruppenarbeit: Diskussion narrativer Spezifika entlang der Leitfragen: Was erfahren wir über die Figuren? Wie detailliert werden Gefühle und Gedanken vermittelt? Wer erzählt? Ist die Erzählinstanz Teil der erzählten Welt?			
II.2 Fortgesetzte Textarbeit: Gruppe I (<i>Krieg</i>): Auseinandersetzung mit syntaktischen Spezifika, Tropen und rhetorischen Figuren in ausgewählter Textstelle; Diskussion über das Personalpronomen „du“ Gruppe II (<i>Mondmädchen</i>): Auseinandersetzung mit syntaktischen Spezifika, Tropen, rhetorischen Figuren in ausgewählter Textstelle; Diskussion über mögliche Funktionen der märchenhaften Elemente (erfunden oder wahr in der Fiktion)	Kleingruppenarbeit	Lesen und Rezipieren, Sprechen und Zuhören	Lese-, Kommunikations- kompetenz; Medienkompetenz; Sozialkompetenz
II.3 Fluchtstation: Leben im Transitraum (<i>Krieg</i> : Ägyptisches Lager; <i>Mondmädchen</i> : Flüchtlingsunterkunft)	Literarisches Gespräch jeweils in den beiden Gruppen; Hausaufgabe: Tagebucheintrag aus Perspektive des Jungen aus <i>Krieg</i> und Mathab aus <i>Mondmädchen</i>	Sprechen und Zuhören, Schreiben (Hausaufgabe)	Kommunikations-, Medien-, Schreibkompetenz (letztere in Bezug auf Hausaufgabe)

Tab. 1: Fortsetzung

Titel der Übung	Methoden/ Sozialformen	Kompetenzbereiche	Überfachliche Kompetenzen
II.4 Diskussion über pro Gruppe jeweils zwei ausgewählte Tagebucheinträge; Leitfragen: Füllen die Einträge Leerstellen in den Texten? Unterschiede in den Rezeptionsweisen der literarischen Texte sowie Unterschiede zwischen den narrativen Spezifika der Einträge und der literarischen Texte benennen und reflektieren	Kleingruppenarbeit	Sprechen und Zuhören, Lesen und Rezipieren	Kommunikations-, Medienkompetenz
II.5 Kleingruppenarbeit: Analyse und Interpretation von ca. zwei Illustrationen pro Text – Fokus auf der von den Illustrationen evozierten Nähe und Distanz zu den dargestellten Figuren sowie auf dem Verhältnis zwischen illustrierter und narrativ inszenierter Situation	Kleingruppenarbeit	Lesen und Rezipieren, Sprechen und Zuhören	Kommunikations-, Medienkompetenz
II.6 Fortgesetzte Lektüre mit Besprechung der letzten Fluchtstationen (neue/alte 'Heimat')	Einzelarbeit	Lesen und Rezipieren, Sprechen und Zuhören	Lese-, Kommunikations-, Medienkompetenz
III.2 Präsentation der literarischen Texte sowie Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit Fokus auf den narrativen Kategorien Nähe und Distanz	Literarisches Gespräch in der Großgruppe; Gallery Walk	Schreiben, Sprechen und Zuhören	Medien-, Kommunikations- kompetenz

Die Einstiegsphase sollte noch in der Großgruppe stattfinden. Während die Aufgaben I.1 und I.2 über Assoziationen zu Titel und Cover sowie zu ausgewählten Illustrationen aus beiden Texten dazu dienen, dass die Schüler:innen Erwartungen zu den Texten formulieren, die im Verlauf der Textbesprechung immer wieder als Referenzpunkte genutzt werden sollen, zielen die Übungen I.3 und I.4 darauf ab, durch offene Fragen zu den Themen Flucht und plötzlicher Aufbruch noch vor der konkreten Textbesprechung eine subjektive Involviertheit der Schüler:innen in Bezug auf die Handlungen der beiden Texte zu fördern. Zwar werden die meisten Schüler:innen keine eigene Fluchterfahrung haben, indem sie sich jedoch die Fragen beantworten, wohin sie selbst fliehen und was sie auf die Flucht an Dingen und Erinnerungen mitnehmen würden, werden ihre eigenen Erfahrungswerte wie auch ihr Vorstellungsvermögen aktiviert.

Sollten Kinder mit eigenen Fluchterfahrungen Teil der Lerngruppe sein, muss der Einsatz von Übung I.3 und I.4 ggf. überdacht werden. Es hängt dann ganz von der Zusammensetzung der Lerngruppe und der Entscheidung der betroffenen Schüler:innen ab, ob die Übungen in dieser oder einer veränderten Form durchgeführt werden können: Möglich wäre, dass Schüler:innen mit eigener Fluchterfahrung nicht selbst die anvisierten Fragen beantworten, sondern diese den anderen nur stellen. Zu überlegen wäre auch, ob diese beiden Übungen erst im Verlauf der Textbesprechung durchgeführt werden, wenn die Schüler:innen über den Kontakt mit den Texten sowie über die Diskussionen und literarischen Gespräche eine Atmosphäre generiert haben, in der die Schüler:innen mit Fluchterfahrungen bereit sind, eigene Erlebnisse zu schildern und damit zugleich mit anderen zu teilen.

Die zweite Unterrichtsphase findet im Unterschied zur ersten jeweils komplett in den beiden Gruppen statt. Fokussiert werden in dieser Phase Aspekte der genauen Textwahrnehmung, wobei die Übungen II.1 und II.2 ausgehend vom Nachvollzug des Plotgeschehens einen Fokus auf die Analyse narrativer Aspekte legen. In den Gruppendiskussionen sollen in Bezug auf *Krieg* im Besonderen die Perspektivierung (Du-Erzählen) und die Wiedergabe von Gedanken und Gefühlen sowie, damit zusammenhängend, Syntax und Tropen/Figuren untersucht werden. Die Schüler:innen sollen auf diese Weise dazu angeregt werden, Hypothesen über den Grad an Nähe und Distanz zu den Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühlen der Figuren sowie über deren Wirkung aufzustellen. In Bezug auf *Mondmädchen* wird zudem zu einer Diskussion über mögliche Funktionen der märchenhaften Elemente angeregt. In diesen Übungen muss die Lehrperson unter Rekurs auf den jeweiligen Kenntnisstand der Gruppen in Bezug auf narrative Aspekte entscheiden, wie viele

zusätzlichen Informationen bzw. Hilfestellungen jeweils notwendig sind, um die Diskussion der einzelnen Gruppen produktiv in die oben dargelegten analytischen Richtungen zu lenken.

Übung II.3 steht in direktem Zusammenhang mit den beiden vorangegangenen Übungen: Die Schüler:innen diskutieren in literarischen Gesprächen, die jeweils in den beiden Gruppen stattfinden, über das Leben der fiktiven Figuren im Transitraum der Flucht. Bei *Krieg* zählt hierzu im Besonderen die Zeit im ägyptischen Flüchtlingslager, in Bezug auf *Mondmädchen* soll das literarische Gespräch den Transitraum ‚Aseobaichan‘ fokussieren, wobei auch die in diese Zeit fallenden Aufenthalte im Fantasieland Athabasca Gegenstand der Auseinandersetzung werden könnten. Indem die Schüler:innen anschließend als Hausaufgabe einen Tagebucheintrag aus der Sicht der Hauptfiguren über das Leben im ägyptischen Flüchtlingslager (*Krieg*) bzw. in der Flüchtlingsunterkunft in Aseobaichan (*Mondmädchen*) schreiben, werden sie Leerstellen, die die literarischen Texte aus ihrer Sicht in Bezug auf die Gefühle, Wahrnehmungen und Gedanken der Figuren während dieser Spanne der erzählten Zeit lassen, in ihren eigenen Texten zu füllen versuchen. Das wiederum ist eine produktive Basis, um im Anschluss (II.4) Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Tagebucheinträge und literarischen Texte in Bezug auf die narratologischen Kategorien der Nähe- und Distanzevokation zu diskutieren. Dabei sollen die Schüler:innen zugleich transparent machen, wie sie mehrdeutige Textstellen interpretieren. Die nächste Übung II.5 rekurriert zum einen auf den assoziativen Einstieg in die Textarbeit über zwei Illustrationen; zum anderen sollen sich die Schüler:innen mit der Frage nach der medienspezifischen Evokation von Nähe- und Distanzeffekten in den Abbildungen auseinandersetzen. Davon angeregt sollen auch Vergleiche zu den Textstellen gezogen werden, die die Abbildungen illustrieren.⁵⁵ In einer abschließenden letzten Einheit der zweiten Unterrichtsphase (II.6) sollen die Schüler:innen die verbleibenden Stationen der Flucht im Besonderen auf der Plotebene rekapitulieren.

Die dritte und letzte Unterrichtsphase findet in Gänze wieder in der Großgruppe statt: In Form eines literarischen Gesprächs werden die Schüler:innen dazu angeregt, die „erlebte Wirkung“⁵⁶ der Texte auf die narrativen Mittel der Nähe- und Distanzevokation zurückzuführen. Das literarische Gespräch unter diesem Fokus bietet die Möglichkeit zur Präsentation der

55 Für einen Vorschlag zur Auswahl von möglichen Abbildungen siehe die Analysen paradigmatischer Illustrationen in den vorangehenden Kapiteln.

56 Winkler 2015, S. 162.

Kleingruppen-Ergebnisse sowie zur Diskussion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den beiden literarischen Fluchtnarrativen. Zum Abschluss ist eine Präsentation der Ergebnisse in Form eines Gallery Walks – etwa als Posterpräsentation – denkbar, der auch anderen Lerngruppen zugänglich gemacht werden könnte.

Literaturverzeichnis

- Ansari, Christine / Frank, Caroline: „Jugend auf der Flucht. Narrative Muster des Fliehens in zeitgenössischer Kinder- und Jugendliteratur“. *Kritische Ausgabe* 34, 2018, S. 13–24, S. 13.
- Durst, Uwe: *Theorie der phantastischen Literatur [2001]*. 2. Aufl. der akt., korr. u. erw. Neuausgabe. Lit: Berlin 2010.
- Ewers, Heinz-Heino: *Literatur für Kinder und Jugendliche – Eine Einführung*. Paderborn: Fink 2000.
- Frank, Caroline: *Raum und Erzählen. Narratologisches Analysemodell und Uwe Tellkamps Der Turm*. Königshausen & Neumann: Würzburg 2017.
- Fröhlich, Johanna: „Krieg. Stell dir vor, er wäre hier. Perspektivwechsel auf das Thema Flucht“. *rpi-Impulse* 1, 2016, S. 13–15, S. 13, retrieved 25.11.2020, from <https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/rpiimpulse/2016/heft01/RPI%20Impulse%201-2016%2008%20Krieg%20-%20stell%20dir%20vor.pdf>.
- Heins, Jochen: „Janne Teller: Krieg. Stell dir vor, er wäre hier (2011/OA 2004)“. In: Wrobel, Dieter / Mikota, Jana (Hrsg.): *Flucht Literatur. Texte für den Unterricht. Bd. 2. Sekundarstufe I und II*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2017, S. 32–38.
- Hessisches Kultusministerium: *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium*. Deutsch, retrieved 17.8.2021, from https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kerncurriculum_deutsch_gymnasium.pdf.
- Holler, Anke: „Alles eine Frage der Perspektive – Zur sogenannten erlebten Rede im narrativen Text“. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 47 (1), 2019, S. 28–69, retrieved 23.11.2020, from <https://doi.org/10.1515/zgl-2019-0002>.
- Kagelmann, Andre: *Perspektivwechsel. Janne Teller: Krieg. Stell dir vor, er wäre hier*, retrieved 3.11.2017, from <https://lesebar.uni-koeln.de/rezensionen/navigation/2011/teller-janne-text-und-helle-vibeke-jensen-illustration-krieg-stell-dir-vor-er-waere-hier>.
- Kenner, Hugh: *Joyce's Voices*. Dalkey Archive Press: Berkeley 2007.

- Kreuzer, Stefanie: *Traum und Erzählen in Literatur, Film und Kunst*. Fink: Paderborn 2014.
- Kreuzer, Stefanie: *Literarische Phantastik in der Postmoderne. Klaus Hoffers Methoden der Verwirrung*. Winter: Heidelberg 2007 (= Frankfurter Beiträge zur Germanistik 45).
- Krugman, Herbert E.: „The impact of television advertising: Learning without involvement“. *The Public Opinion Quarterly* 30 (4), 1965, S. 349–356.
- Lieske, Tanya / Zaeri-Esfahani, Mernousch: „Geschichten über Flucht und Ankommen: Wir haben alles aufgegeben für die Freiheit“ (28.5.2016). *Deutschlandfunk.de*, retrieved 22.2.2021, from https://www.deutschlandfunk.de/geschichten-ueber-flucht-und-ankommen-wir-haben-alles.1202.de.html?dram:article_id=355436.
- Martínez, Matías / Scheffel, Michael: *Einführung in die Erzähltheorie*. Beck: München 2007.
- Mayerhofer, Thomas: „Krieg. Stell dir vor, er wäre hier. Stationen der Flucht am Beispiel von Janne Tellers literarischem Essay grafisch darstellen.“ *Praxis Deutsch* 43, 2016, S. 28–32.
- N.N.: *Mernousch Zaeri-Esfahani*, retrieved 22.2.2021, from https://www.kne-sebeck-verlag.de/mehnousch_zaeri_esfahani/p-1/649.
- N.N.: *Kinder auf der Flucht: Flüchtlingskinder*, retrieved 16.4.2021, from <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlinge/fluechtlingschutz/fluechtlingskinder.html>.
- Nünning, Vera: „Conceptualising (Un)reliable Narration and (Un)trustworthiness“. In: Nünning, Vera (Hrsg.): *Unreliable Narration and Trustworthiness*. De Gruyter: Berlin 2015, S. 1–28.
- Petersen, Jürgen H.: *Erzählsysteme*. Metzler: Stuttgart 1993.
- Schwab, Sylvia: „Stell Dir vor, es ist Krieg“ (3.11.2011). *Deutschlandfunk Kultur*, retrieved 26.2.2021, from http://www.deutschlandfunkkultur.de/stell-dir-vor-es-ist-krieg.950.de.html?dram:article_id=139775.
- Spinner, Kaspar: „Literarisches Lernen“. *Praxis Deutsch*. Sonderheft: Lesen nach PISA, 2007, S. 4–14.
- Teller, Janne: *Krieg. Stell dir vor, er wäre hier. Aus dem Dänischen von Sigrud Engeler. Mit Illustrationen von Helle Vibeke Jensen*. Carl Hanser: München 2011.
- Todorov, Tzvetan: *Einführung in die fantastische Literatur [1972]*. Übers. von Karin Kersten, Senta Metz u. Caroline Neubaur. Fischer: Frankfurt am Main 1992.

Winkler, Iris: „„Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht.“ *Leserräume* 2, 2015, S. 155–161.

Wrobel, Dieter: „„...ein Gefühl aus Angst, Mutlosigkeit und Schmutz...“ Fluchtnarrativ in Mehrnouch Zaeri-Esfahani's *Das Mondmädchen*.“ *Der Deutschunterricht* 1, 2018, S. 67–76.

Wrobel, Dieter: „Flucht-Texte – Flucht-Orte“. *Praxis Deutsch* 57, 2016 (Themenheft: Flucht. Hrsg. v. Dieter Wrobel), S. 4–23.

Zaeri-Esfahani, Mernouch: *Und was liest du so? Mit Mehrnouch Zaeri-Esfahani*, retrieved 22.2.2021, from <https://juliliest.net/2021/01/30/und-was-liest-du-so-mit-mehnouch-zaeri-esfahani/>.

Zaeri-Esfahani, Mernouch: *Das Mondmädchen*. Knesebeck: München, 2. Aufl. 2018.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Grafische Darstellung der Text-Leser-Interaktion und Analysefokus, S. 203.

Abb. 2: Covergestaltung in Form eines Reisepassdokuments, S. 206.

Abb. 3: Bildhafte Zeichen des Fremden (Teller 2011, S. 50/51), S. 215.

Abb. 4: Mahtab unter dem Schutz der zauberhaften Welt (© 2016 Mehrnouch Zaeri-Esfahani/Mehrdad Zaeri, Knesebeck Verlag), S. 224.

Abb. 5: Erinnerungen, die ‚auf‘ einen Koffer passen (© 2016 Mehrnouch Zaeri-Esfahani/Mehrdad Zaeri, Knesebeck Verlag; Zaeri-Esfahani 2018, S. 57), S. 226.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Unterrichtseinheit zu *Krieg* und *Das Mondmädchen*, S. 229.

René Kegelmann

Flucht und plurale Identitätsbildung. Literarisches Lernen mit *Im Jahr des Affen* (2016) von Que Du Luu

Abstract: This chapter examines how the adolescence novel *In the Year of the Monkey* (*Im Jahr des Affen*) by the German author of Vietnamese descent Que Du Luu, published in 2016 at the peak of the ‘refugee crisis’, can be used for literary education at the lower secondary education level (grade 9/10).

Since the sixteen-year-old narrator Mäi Yü (Mini) has basically lived all her life in a small town in North Rhine-Westphalia, she appears to be just another teenager. However, the topic of fleeing your homeland and settling in a new country is one she comes to deal with more and more, following a life-changing event in the year 1992 – a year of the monkey. By looking into the life of other people and their stories, she inches closer to her own refugee story, of which she knew little, having been only one year old at the time her parents fled from Vietnam. This chapter explores how the issues of cultural origins, fleeing from your homeland, and belonging impact the formation of multiple identities. It focuses on those identity-formation processes that today’s pupils can relate to, as they are connected to their everyday life experiences. Furthermore, it gives pupils a deeper insight into the refugee movement of the ‘boat people’ in the 1970s and provides them with information about the author Que Du Luu. In addition, it addresses how the novel has been perceived by the literary world in Germany.

Keywords: adolescence novel, boat people, migration, family history, multiple identity, literary world

1. Einleitung

Der Beitrag rückt den 2016 auf dem Höhepunkt der ‚Flüchtlingskrise‘ im Verlag Königskinder erschienenen deutschsprachigen Jugendroman *Im Jahr des Affen* der vietnamesisch-deutschen Autorin Que Du Luu in den Mittelpunkt und fragt nach dessen Potenzial für das literarische Lernen in der Sekundarstufe I (Jahrgangsstufe 9/10).

Die Überlegungen bewegen sich weitgehend innerhalb des Kompetenzbereichs *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* und fokussieren darin insbesondere auf den Aspekt *Literarische Texte verstehen und nutzen*. Darüber hinaus ist ein Ziel der Überlegung, Schüler:innen dazu anzuregen, am literarischen