

Gewalt und Emanzipation – Literatur- und Fremdsprachendidaktik Niederländisch- Deutsch

Christina Lammer

1 Gedanken über Gewalt und Emanzipation in der Literaturdidaktik

In diesem Beitrag stelle ich Gedanken und Erlebnisse im Bereich der Literaturdidaktik in Schule und Hochschule vor. Hintergrund sind Vorannahmen zur fördernden Literaturdidaktik, die in der Vermittlung literarischer Texte dann an Grenzen zu stoßen scheint, wenn sie auf Lernende mit niedriger Lesekompetenz trifft. Dieser Umstand ist darauf zurückzuführen, dass in diesen Fällen ein anderer Umgang mit Inhalten gefordert ist und eine persönliche Auseinandersetzung mit literarischen Texten notwendig wird.

Die hier dargestellten Überlegungen verbinden Repräsentationen physischer Gewalt im Text mit Formen psychischer Gewalt im Literaturunterricht. Sie sind von meinem Forschungsinteresse an Gewalt in Kinder- und Jugendliteratur geprägt und beruhen auf Tagebucheinträgen (*Tagebucheinträge erscheinen kursiv*), die ich während Schulpraktika und Seminaren notierte, in denen ich Lernenden Formen von Gewalt und deren Darstellung in der Literatur näherbringen wollte. Anhand dieser Erfahrungen diskutiere ich biographisches Arbeiten im Literaturunterricht, das ich als Emanzipationsprozess gestalten wollte. Meine Reflexionen verknüpfe ich mit einem Beispiel nicht-intendierter Kinder- und Jugendliteratur: *Bambi* (1923) von Felix Salten, anhand dessen ich mögliche Lehrverhältnisse und literarische Inszenierungen der Gewalt diskutiere.

Tagebucheintrag – Desinteresse am Interesse

Ich mache Literatur kaputt. Es sei in der Literaturwissenschaft nicht nötig, Literatur „tot zu analysieren“, finden Lernende. Was heißt das? Ich habe strukturalistische Analyseansätze erklärt und diese im close reading erproben lassen. Ich habe dazu aufgefordert, verschiedene Interpretationsansätze auszuformulieren. Ich wollte aufzeigen, was sich hinter einer einfachen Kapitelüberschrift verbergen kann. Ich wollte Bedeutungsebenen literarischer Texte näherbringen. Stattdessen hätte ich den Lernenden Literatur kaputtgemacht. Kann man Literatur lesen lehren?

Verhakungen

Literaturunterricht kann auf verschiedene Weisen gestaltet werden. Johann Fritzsche stellt angelehnt an Jürgen Kreft ein Phasenmodell des Literaturunterrichts vor, wobei die erste Phase an einen literarischen Text heranführt, indem ‚Verhakungen‘ besprochen werden: „Verhakung im Text: Was löst der Text in mir aus?“ (Fritzsche 1994, 215–227) Aus dieser Einstiegsfrage leiten sich die folgenden, vertiefenden Phasen ab: Rückfrage an den Text („Was steht da?“); Aneignung („Was folgt aus dem verstandenen Text für mich?“); Applikation („Was folgt aus dem verstandenen Text für uns?“).

Ich habe in meiner eigenen literaturdidaktischen Praxis die Erfahrung gemacht, dass Lernende an Schule und Hochschule diese Verhakungen meist nicht zugunsten objektiver Literaturdiskussionen lösen können. Insbesondere der Einsatz von „entdeckenden Verfahren“ (Leubner / Saupe / Richter 2016, 187), die Lernende in ihrer Selbständigkeit fördern sollen, schienen oft weiteren, literaturwissenschaftlichen Textanalysen entgegenzustehen.

In der Fremdsprachendidaktik wird das Lesen von literarischen Texten mit Spracherwerb in Verbindung gebracht. Verschiedene Sprach- und Leseniveaus ermöglichen unterschiedliche Ausgestaltungen des literarischen Unterrichts (vgl. Kwakernaak 2009, Witte 2006). Je höher diese Niveaus sind, desto eher seien die Lernenden in der Lage, statt einer subjektiven Deutung eines Textes (Verhakungen) dessen

literarische Merkmale auch objektiv zu beschreiben (Rückfragen, Aneignung, Applikation). Es zählt nicht mehr nur das Gefühl, das ein Text hervorruft, sondern auch die unterschiedlichen Bedeutungsebenen, die Textelemente mit sich tragen. Der Schritt zu objektiveren Perspektiven auf den Text fordert von Lesenden bzw. Lernenden eine Reflexion der subjektiven Deutung und somit eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie.

Teil des Literaturunterrichts kann sein, biographisches Arbeiten zu konkretisieren, zum Beispiel in einem Lesetagebuch. Es kann ein Moment entstehen, in dem das individuelle Sicherheitsgefühl von Lernenden in Frage gestellt wird. Denn mitunter werden Lernende in dieser Arbeit auf komplexe Aspekte ihrer Biografie hingewiesen, derer sie sich noch nicht bewusst sind. Sie müssen dann entscheiden: Was teile ich mit der Gruppe? Was nicht? Dabei geht biographisches Arbeiten von einer Selbstbestimmtheit von Lernenden aus, anstatt sie darin zu fördern, Selbstbestimmtheit zu entwickeln. Selbstbestimmtheit ist, meines Erachtens, die grundlegendste Form von Emanzipation. Gelingt das Entwickeln von Selbstbestimmtheit nicht, können durch (Autoritäts-)Personen intendierte und nicht-intendierte Grenzüberschreitungen stattfinden, die ich als eine Form der (psychischen) Gewalt verstehe.

***Bambi* lehren**

Bambi ist nicht-intendierte Kinder- und Jugendliteratur. So sieht Tom Kindt in *Bambi* kein Potenzial für „kindliche Leser“ (Kindt 2013, 209), weil der Roman ein Nebeneinander von Mensch und Tier darstelle. Kindt hinterfragt die männlich geprägte Welt Bambis, die nicht auf Menschen aller Geschlechter zu übertragen sei und dabei fortwährende Momente der Abgrenzung aufzeige: „Nur in der Welt männlicher Rehe lassen sich die konkurrierenden Ratschläge, die der Roman durch Bambis Vater erteilt, zugleich umsetzen – denn sie leben von Natur aus allein *und* in Gemeinschaft, sozial *und* asozial“ (Kindt 2013, 210).

Walt Disneys Interpretation, in der die Tiere vermenschlicht werden, widerspricht dem Ziel des Autors Felix Salten, Leser*innen die Welt der Tiere näher zu

bringen (vgl. Kindt 2013, Knol 2000). In dem Vorwort der niederländischen Übersetzung von *Bambi* wird erläutert, warum der Tierroman keine Kinder- und Jugendliteratur sein könne (vgl. Knol 2000). In einer antiquarischen Ausgabe sei kommentiert worden, welche Szenen nicht ‚kindgerecht‘ seien: Liebesszenen oder lyrische Naturbeschreibungen. Knol bemerkt dazu, es sei auffallend, dass der Satz „Deine Mutter hat jetzt keine Zeit für dich!“ (Salten 1995 [1923], 67) – den der junge Bambi zu hören kriegt, als er nach ihr ruft – nicht gestrichen werden müsse: Sie hat keine Zeit, weil gerade Paarungszeit ist. Diese Bedeutungsdimension kann jedoch erst nach einer Paradigmenbildung begriffen werden.

Es ist ein Satz, den Kinder vielleicht nicht, Jugendliche oder Erwachsene aber schon entschlüsseln können. Entschlüsseln heißt zu verstehen, mit welchen Anspielungen der Text arbeitet. Das Entdecken dieser Vielschichtigkeit bedeutet auch, das Stadium der Verhakung hinter sich zu lassen. Solche verschlüsselten Textstellen können Kinder und Jugendliche in ihrer Gesamtheit erkennen, wenn man ihnen die zentralen Praktiken des Lesens vermittelt, z.B.: Was sind Bedeutungsfelder einzelner Wörter? Wie werden diese gesetzt?

Der Satz „Deine Mutter hat jetzt keine Zeit für dich!“ zeigt auf, was Kinder- und Jugendliteratur kann: Eine Welt zeichnen, die von der Erlebniswelt von Kindern und Jugendlichen abgetrennt ist; Kommunikationsmethoden anwenden, die sich erst erschließen, wenn man sich bestimmte Bedeutungsinhalte erarbeitet hat. Das Moment des Erschließens ist das Moment, in dem Literatur den eigenen Horizont erweitert. Fraglich ist, ob diese Momente eine Form der Grenzüberschreitung darstellen können, falls sie von Lernenden als Momente der (psychischen) Gewalt erfahren werden.

Tagebucheintrag

Bambi ist ein Reh. Bambi kann auf das italienische bambino (Kind) verweisen. Die Namensgebung der literarischen Figur nimmt die Rezeptionsgeschichte des literarischen Werkes vorweg: eine

Kleinhaltung, die nicht zur erlangten Größe zu passen scheint – als Lektüre für Erwachsene, von Walt Disney zur Kinderliteratur gemacht.

Bambis Lehren

Man muß alleine bleiben, hatte ihn der Alte gelehrt, damals, als Bambi noch ein Kind gewesen war. Und der Alte hatte ihm viele Erkenntnisse, viele Geheimnisse erschlossen, späterhin bis zum heutigen Tage. Von allen seinen Lehren jedoch war dies seine wichtigste gewesen: Man muß allein bleiben. Wenn man sich bewahren, wenn man das Dasein begreifen, wenn man zur Weisheit gelangen will, muß man alleine bleiben. (Salten 1995 [1923], 218)

Der Alte, der hier beschrieben wird, könnte Bambis Vater sein. Anders als in der Adaption Walt Disneys von 1942 geht das aus dem Roman nicht hervor, wenngleich Sekundärliteratur an dieser Interpretation festhält (vgl. Kindt 2013). Tatsächlich ist Bambi, wie alle Bockkitze, ein „Prinz“ (Salten 1995 [1923], 41). Der Alte ist ein „Fürst“ (Salten 1995 [1923], 69).

Im Vorwort zu *Bambi* wird der Tierroman als „Plädoyer für das Tier als ‚stummen Bruder des Menschen‘“ präsentiert (Salten 1995 [1923], 3). Doch wird im Roman kein geschwisterliches Verhältnis zwischen Mensch und Tier dargestellt; der Mensch ist den Tieren durch seine Waffe überlegen, wie Bambi dem Alten, oder Fürsten, aufgrund ihres Lehrverhältnisses unterlegen ist.

Bambi lernt vom Fürsten das Schweigen. In einem klaren erzieherischen Verhältnis erkunden sie gemeinsam den Wald. Die Darstellung der Beziehung von Bambi und dem Alten zeigt Saltens Verständnis eines Lehrverhältnisses auf: Selbständigkeit erhält Bambi nur durch das hierarchisch geprägte Vertrauen in den Fürsten. In diesem Sinne ist Bambi ein Entwicklungsroman (vgl. Kindt 2013, 201), aus dem zwei Lehren gezogen werden können: Zum einen kann man den Roman als Saltens Darstellung einer Gemeinschaft von denkenden und sprechenden Waldtieren betrachten. Zum anderen zeigt der Roman Tiere als nicht nur instinkthafte Handelnde (vgl. Kindt 2013), sondern als aus Gewaltsituationen Lernende. Gewalt ist in

Bambi eine physische Verstörung der Tierwelt durch den Menschen. Dieses Verhältnis wird am Ende des Romans verdreht, als der Jäger, der im Text nur unter dem Pronomen „Er“ genannt wird durch einen Schuss stirbt. Damit kommt er auf die gleiche Weise zu Tode, auf die er zuvor eine Vielzahl von Tieren getötet hat. *Bambi* und der Alte nähern sich dem toten Jäger. Sie betrachten ihn abschätzend. In dieser Szene zeigt sich die Grenze zwischen Tier und Mensch: Der Mensch braucht die Waffe, um das Hierarchieverhältnis Mensch-Tier einzusetzen, doch der Tod des Jägers durch die Waffe löst dieses Hierarchieverhältnis auf:

Ein Donnerschlag krachte. *Bambi* fuhr zusammen. Das war hier, auf dieser Seite des Grabens. Nicht eben nahe, aber doch hier, auf dieser, seiner Seite. Da krachte noch ein Donnerschlag. (Salten 1995 [1923], 229)

Da lag Er, das blasse, nackte Gesicht nach aufwärts gewendet, der Hut ein wenig abseits für sich im Schnee, und *Bambi*, der nichts von Hüten wußte, meinte, dies furchtbare Haupt sei in zwei Stücke zerschlagen.

Der entblößte Hals des Wildschützen war von einer Wunde durchbohrt, die wie ein kleiner roter Mund offenstand. Blut sickerte noch leise hervor, Blut starrete in den Haaren, unter der Nase und lag in einer breiten Lache im Schnee, der von seiner Wärme zerschmolz.

„Hier stehen wir“, begann der Alte leise, „ganz nah bei Ihm stehen wir ... und wo ist nun die Gefahr?“ (Salten 1995 [1923], 232).

Die Jagd wirkt so als eine Grenzüberschreitung in die Tierwelt, denn die wenigen anderen gewalttätigen Szenen betreffen im Roman Tier-Tier-Jagden, die eher beiläufig und somit als natürlich inszeniert werden.

Tagebucheintrag

Vorwurf der Gewaltverherrlichung und transgressiver Sexualisierung in meinem Unterricht. Ich solle auch mal Texte wählen, in denen es nicht um Gewalt oder Sex geht. Gibt es Texte ohne Sex oder Gewalt? Das Grundprinzip jedes literarischen Textes ist ein Konflikt. Konflikte bedeuten Grenzüberschreitungen.

Ich möchte den Studierenden auf gleicher Ebene begegnen. Ich mute ihnen zu, literarischen Texten literaturwissenschaftlich zu begegnen.

Erziehung in Kinder- und Jugendliteratur

In Übersetzungen niederländischer Kinder- und Jugendliteratur ins Deutsche werden unangemessene, dreiste Bemerkungen über und vermeintlich inadäquate Anreden von Autoritätsfiguren abgeschwächt (vgl. Schulz 2016). Aus einer kritischen Perspektive betrachtet, heißt das, dass mögliche Grenzüberschreitungen – und somit mögliche Handlungsperspektiven – zugunsten bestehender Machtverhältnisse in Übersetzungen verwischt werden.

In *Bambi* werden Machtverhältnisse insbesondere über das Lehrverhältnis zwischen Bambi und dem Alten dargestellt. Bambi verhält sich nicht frech, sondern setzt die Lehren des Alten um und transportiert sie als Erwachsener weiter: Er trägt – er hat jetzt selbst die Rolle des „Fürsten“ inne – einem jungen Rehbock auf, „allein zu sein“:

Dort standen zwei Junge beisammen in roten Röckchen, Bruder, Schwester, allein gelassen und verzagt: „Mutter! ... Mutter!“

Noch ehe sie recht wußten, was geschah, stand Bambi vor ihnen. Sprachlos starteten sie ihn an. „Eure Mutter hat jetzt keine Zeit“, sagte Bambi streng. Er blickte dem Kleinen in die Augen: „Kannst du nicht alleine sein?“

Bambi wandte sich ab, schlüpfte in den nächsten Busch und verschwand, noch ehe sich die beiden besinnen konnten. Er ging weiter. „Der Junge gefällt mir ...“ dachte er. „Vielleicht treffe ich ihn wieder, wenn er größer ist ...“ Er ging weiter. „Die Kleine“, dachte er, „auch die Kleine ist nett ... so hat Faline ausgesehen, als sie noch ein Kind war.“ (234)

Faline, Bambis Jugendfreundin und Geliebte, war Zeichen dafür, dass er nicht allein sein kann. Die Erinnerung an Faline deutet an, dass ‚die Kleine‘ zu etwas Vergangenen gehört. Dies wird durch den Kontrast zu dem Jungen verstärkt. Überhöht wird diese Grenzziehung durch die Einsetzung einer Hierarchie über die Anrede als ‚Junge‘ und als ‚Kleine‘. Der Junge wagt es wie Bambi nicht, frech zu sein und auf

diese Zurechtweisung zu reagieren. So zeigt *Bambi* einen Zyklus auf: nur jene männliche Figur, welche bereit ist, sich von allen anderen zu lösen, kann zum Fürsten aufsteigen. Diese Loslösung wird im Roman mit Konflikten in Verbindung gebracht: Der Tod der Mutter und Bambis Jagdverletzung wirken im Hinblick auf den Fürsten beziehungsfördernd, obwohl dieser dem Verwaisten das Alleinsein lehrt.

Safe spaces

An dieser Stelle möchte ich nochmals auf Fritzsches Phasierungsmodell zurückkommen und fragen, welche Unterrichtsschritte auf die ‚Verhakungen‘ folgen können. Fritzsche verweist auf zwei Schritte: Rückfrage durch die Lehrperson und Aneignung. Ein solches Lehrgespräch setzt voraus, dass Lernende mitteilen, was sie teilen wollen, ohne sich von Lehrenden als Autoritätsfigur unter Druck gesetzt zu fühlen, und dass Lehrende auf die Mitteilungen kommunikativ angemessen reagieren. Unterrichtet man *Bambi*, gilt es daher nicht nur zu erarbeiten, wie die Tierwelt dargestellt wird, sondern auch, wie der Text auf die Lernenden wirkt, also Verhakungen zu erarbeiten, welche die Lesenden zu einer selbstbestimmten Lektüre des Romans anleiten und die Gewalt im Text einordnen lässt.

Die oben zitierte Situation, in welcher der inzwischen erwachsene Bambi die Rehjungen auffordert, allein zurecht zu kommen, schafft keinen sicheren Raum: die Bedürfnisse der Rehkitze werden durch den Auftrag allein zu sein überschrieben; egal ob dieser Zustand zumutbar ist. Aber: Erkenntnisgewinn ergibt sich *auch* durch die Infragestellung des Zumutbaren (vgl. Elsuni 2012, 129). Das Gespräch über das Zumutbare setzt allerdings einen sicheren Raum des Lehrens voraus: Wenn die Diskussion und Aufbereitung von Positionen und Inhalten nur bestimmten, privilegierten Gruppen dient, schränken *safe spaces* in der Lehre die Ziele eines Studiums ein (vgl. Elsuni 2012, 129). Überträgt man die in *Bambi* dargestellten Lehrsituationen auf Unterrichts- und Seminarkontexte vor dem Hintergrund der *safe spaces* hieße das, ich kann Lehre dann *safe* gestalten, wenn es mir gelingt, mit marginalisierten Lernenden

ohne Grenzüberschreitungen zu diskutieren, also ihre Bedürfnisse gleichermaßen zu hinterfragen und anzuerkennen.

Tagebucheintrag

*Ich frage Schüler*innen nach ihren Erfahrungen mit Gewalt, die jenen im unterrichteten literarischen Text ähneln. Ich höre zu, sammle, stelle frei, ob sie in der Ziel- oder Muttersprache mit mir sprechen. Ich habe mir vorgenommen, nicht nachzufragen. Ich habe mir vorgenommen, wertschätzend zu reagieren. „Ich fand nicht angenehm, wie Sie auf Erfahrungen reagiert haben, die ein Schüler teilte“, sagt eine Schülerin. Ohne mir dessen bewusst zu sein, habe ich mich für das Teilen der „tollen Erfahrung“ bedankt. „Toll“ beschreibt tatsächlich nicht, was der Schüler erlebt hat. „Toll“ beschreibt, wie froh ich bin, dass er das Erlebnis mit uns teilt. Meine Gesprächstechniken bilden keinen sicheren kommunikativen Raum.*

Abschließende Überlegungen

Es gibt verschiedene Motivationstechniken in der Literaturdidaktik. Eine davon ist die Wahl der literarischen Texte in die Hände der Schüler_innen zu geben, indem man ihnen beispielsweise Bücherbeschreibungen oder eine Bücherkiste anbietet. Fraglich ist, ob es möglich ist, mit dieser Technik über das Moment der Verhakungen hinauszugehen: Werden Lernende nicht immer nur Texte auswählen, deren Paratexte etwas in ihnen auslösen?

Die Auswahl eines literarischen Werks verrät viel über die Sozialisierung. Es kann Lernende geben, die ihre Sozialisierung nicht preisgeben wollen. Wie wissen sie, welches Werk ihre Sozialisierung vertuscht? Kann die eigene Auswahl literarischer Texte sichere Orte in der Literaturdidaktik schaffen? Die Auswahl literarischer Werke enthält ein Moment der Gewalt, wenn diese von Lernenden einfordern, die eigene Biografie zu offenbaren, indem sie offen darüber sprechen, was ein Text bei ihnen auslöst. Literatur lehren ist erst dann emanzipatorisch, wenn Gespräche über Verhakungen nicht als Beginn, sondern als Ziel gesehen werden.

Christina Lammer promovierte zu Erinnerung und Intersektionalität in der Prosa Doeschka Meijssings. Nach einer Weiterbildung im Bereich der Fremdsprachendidaktik forscht sie nun zu Gewalt in Kinder- und Jugendliteratur.

Literaturverzeichnis

Elsuni 2012: Sarah Elsuni: „Content Warning. (Un)Zumutbares in Wissenschaft und Lehre.“ In: Eva Berendsen, Saba-Nur Cheema und Meron Mendel: *Trigger Warning: Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen*. Verbrecher Verlag, S. 129–142.

Fritzsche 1994: Joachim Fritzsche: *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Umgang mit Literatur*. Stuttgart: Klett.

Kindt 2012: Tom Kindt. „Felix Salten, Bambi.“ In: Christoph Bräuer / Wangerin Wolfgang (Hg.): *Unter dem roten Wunderschirm. Lesarten klassischer Kinder- und Jugendliteratur*. Göttingen: Wallstein, S. 199–211.

Knol 2000: Aly Knol: „Felix Salten, allesschrijver. Inleiding.“ In: Felix Salten: *Bambi. Een levensgeschiedenis uit het bos*. Leusden: ISVW.

Kwakernaak 2009: Erik Kwakernaak: *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Leubner, Saupe, Richter 2016: Martin Leubner, Anja Saupe, en Matthias Richter: *Literaturdidaktik*. Berlin/Boston: de Gruyter.

Salten 1995 [1923]: Felix Salten: *Bambi. Eine Lebensgeschichte aus dem Walde*. Fischer Schatzinsel. Editor: Klaus Humann. Frankfurt a.M.: Fischer.

Witte 2006: Theo Witte: „Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop. Zes stadia van literaire ontwikkeling.“ In: *Levende Talen Magazine*, S. 5–8.