

Universität Siegen

Seminar: „Literarische Gewaltdarstellungen im Unterricht“

WiSe 2022/2023

Hausarbeit

Lern- und Lesemappe zu
„Nichts“ von J. Teller

vorgelegt von

Timo Hardebusch

timo.hardebusch@student.uni-siegen.de

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Sachanalyse.....	2
2.1	Inhaltsangabe.....	2
2.2	Einordnung in die Fachwissenschaft und in den Unterrichtszusammenhang	3
2.3	Historische Hintergründe und Zusammenhänge	4
2.4	Strukturen des Textes	4
2.5	Schwerpunkte des Textes	8
2.6	Mögliche Schwierigkeiten.....	11
3	Didaktische Analyse	11
3.1	Didaktische Schwerpunktsetzung.....	11
3.2	Didaktische Grundfragen zur literarischen Gewaltdarstellung	12
3.2.1	Die Frage der verschwundenen <i>Distanz</i>	12
3.2.2	Die Frage der <i>Diskrepanz</i>	13
3.2.3	Die Frage der <i>Dominanz</i> der Gewaltbilder	13
3.3	Definitive Grenzen des Themas	14
3.4	Variante für die betroffene Lerngruppe.....	15
3.5	Abschließende Überlegungen.....	15
4	Methodische Umsetzung	16
4.1	Materialpaket 1: Lesebegleitende inhaltliche Erschließung.....	17
4.2	Materialpaket 2: Der Berg aus Bedeutung – die Kette der Gewalt	19
4.3	Materialpaket 3: Den Figuren eine Stimme geben.....	21
4.4	Materialpaket 4: Nichts bedeutet irgendetwas – und nun?!	24
5	Fazit	27
6	Literaturverzeichnis	29

1 Einleitung

„Hat man sein w a r u m ? des Lebens, so verträgt man sich fast mit jedem w i e ?“
(Nietzsche 1999, S. 60f.)

Die Frage nach dem Sinn des Lebens ist eine zutiefst *menschliche* Frage, deren reichliche Zeugnisse und Antwortversuche sich in Religion, Philosophie und Literatur über Kulturen und Epochen hinweg finden lassen. Doch so umfassend die Beschäftigung mit den Grundbedingungen des Daseins auch ist: Im Alltag weicht diese meist dringlicheren und weniger abstrakten Angelegenheiten – zumindest bis eine wie auch immer geartete Disruption die gewohnten Abläufe stört. Der Psychiater Viktor Frankl erhebt in seiner Aufarbeitung der von ihm erlebten Grausamkeiten und Erfahrungen im Konzentrationslager Auschwitz Nietzsches obiges Postulat zu einer zentralen Maxime psychotherapeutischer Bestrebungen: Selbst gegenüber einem der größten menschlichen Verbrechen kann eine Besinnung auf das eigene Lebensziel Hoffnung erhalten (vgl. Frankl 2009).

In Janne Tellers Jugendroman „Nichts“ (deutscher Untertitel: „Was im Leben wichtig ist“) stellt sich die Ausgangssituation gänzlich anders dar: In einer fiktiven beschaulichen Kleinstadt muss die im Zentrum der Handlung stehende Gruppe von Schüler*innen keine Angst vor systematischer Verfolgung und Vernichtung haben. Die Bedrohung entwickelt sich aus Worten eines selbstgewählten Außenseiters, die auf ihre wichtigsten Werte abzielen und sie im Handlungsverlauf in einer Kette der Gewalt zu Opfern und Tätern zugleich werden lassen. (Vgl. Teller 2010)

In dieser Arbeit sollen hinsichtlich der umfassenden Gewaltdarstellung Potenziale, Einschränkungen und Umsetzungsmöglichkeiten zur didaktischen Nutzung des Romans im Schulunterricht im Übergangsbereich der Sekundarstufen I und II herausgearbeitet werden. Im Fokus steht dabei keine isolierte Form der Gewalt, sondern das Zusammenspiel der fortschreitenden Verzweiflung im Angesicht des drohenden Nihilismus und der zunehmend grausamen Dynamik innerhalb der Gruppe. In einer Sachanalyse werden zunächst die strukturellen Grundlagen für die anschließend erfolgende didaktische Analyse mit dem genannten Schwerpunkt und dessen methodische Umsetzung herausgearbeitet. In einem abschließenden Fazit werden die Ergebnisse zusammengefasst und reflektiert.

2 Sachanalyse

Im Rahmen der folgenden Sachanalyse wird zunächst der oben bereits umrissene Inhalt des vorliegenden Romans näher ausgeführt. Anschließend erfolgt eine fachwissenschaftliche und historische Einordnung des Textes. Nach einer Betrachtung struktureller und inhaltlicher Merkmale und Schwerpunkte wird versucht, mögliche Schwierigkeiten in diesen Bereichen zu antizipieren.

2.1 Inhaltsangabe

Der im Jahr 2000 von der Autorin Janne Teller veröffentlichte Jugendroman „Nichts“ eröffnet damit, dass sich der dänische Siebtklässler Pierre Anthon mit der Begründung, dass nichts im Leben etwas bedeute, aus dem Schulunterricht zurückzieht und fortan auf dem Ast eines Pflaumenbaums sitzend die Wertvorstellungen seiner Klassenkamerad*innen argumentativ angreift. Diese versuchen zunächst, ihren Mitschüler mit Steinwürfen und Drohungen von seiner Haltung (und seinem Ast) zu trennen. Da diese Vorgehensweise nicht den gewünschten Erfolg bringt, trägt die Gruppe bedeutsame persönliche Gegenstände auf einem Haufen zusammen, um Pierre Anthon von seinem Irrtum zu überzeugen. Die zunächst unstrukturierte und oberflächliche Sammlung wandelt sich im Handlungsverlauf in eine Abfolge individueller ‚Opfer‘, die reihum durch die jeweils zuletzt betroffene Person bestimmt werden. Dabei nimmt die Intensität der Opfergaben wie auch die damit verbundene Gewalt zu: Während eingangs vor allem monetär wertvolle Besitztümer verlangt werden, zielen die Forderungen zunehmend darauf ab, möglichst schmerzhaft – psychisch und zum Teil auch physisch – zu sein. Es werden religiöse Artefakte von gläubigen Schülern eingefordert, das Leben eines Hundes, einem Mädchen wird gewaltsam die Unschuld genommen und letztlich muss ein Schüler seinen Zeigefinger aufgeben.

Nachdem der Opferberg schließlich öffentliche Aufmerksamkeit erhält und infolgedessen an ein Museum verkauft wird, wertet Pierre Anthon dies als Bestätigung seiner nihilistischen Haltung. Unfähig, weitere Gegenargumente zu finden, entbricht eine körperliche Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe. Diese wendet sich gegen den hinzukommenden Pierre Anthon, der als Entgegnung auf seinen Spott von seinen Klassenkamerad*innen rauschhaft ermordet wird. Da die Leiche des Opfers ebenso wie die zusammengetragenen Gegenstände aus nicht benannten Gründen verbrennen, bleibt der Mord strafrechtlich ungesühnt. In einem kurzen Epilog wird geschildert, wie die Schüler*innen im Nachgang der Ereignisse anderen Schulen zugeteilt werden und den

Kontakt untereinander verlieren. Abschließend steht die resümierende Mahnung der Erzählerin, dass mit Bedeutung nicht zu spaßen sei.

2.2 Einordnung in die Fachwissenschaft und in den Unterrichtszusammenhang

Bei „Nichts“ handelt es sich um einen Vertreter der intendierten Jugendliteratur. Nach Ewers (2021, S. 8) Kategorisierungsschema ist der Text als originäre jugendliterarische Kommunikation einzuordnen, d. h. er wurde durch die Autorin ausdrücklich für diese Zielgruppe entwickelt. Dies lässt sich zum einen durch entsprechende Aussagen der Autorin belegen, die u. a. eigene Kindheitserfahrungen als Inspiration anführt (vgl. Gaschke 2010; Voigt 2010), wird aber auch durch textimmanente Indizien in Inhalt und Form gestützt. Das Jugendbuch weist typische Merkmale eines modernen Adoleszenzromans (vgl. Lange 2021, S. 147ff., 159ff.) auf, insbesondere die existenzielle Identitätssuche und den Bruch mit tradierten Werten und Normen der Figuren in einer vulnerablen Entwicklungsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein. Am Ende stehen hier – auch dies ist typisch (vgl. ebd., S. 165) – keine endgültigen Antworten auf die aufgeworfenen Probleme; Hübner (2012, S. 2) spricht diesbezüglich bei „Nichts“ von einer „moralischen Leerstelle“ (ebd.). Die genannten Eigenschaften erschaffen hohes Identifikationspotenzial bei jugendlichen Leser*innen, was Chancen für eine motivierte Auseinandersetzung, angesichts der umfassenden Gewaltdarstellungen aber auch Risiken birgt. Es gilt also zu diskutieren, ob in diesem Fall das literarische Modell der jugendlichen Lebenswirklichkeit ausreichend „verfremdet“ (Lange 2021, S. 164) ist, dass eine kognitive Distanz gehalten werden kann; dies wird im Rahmen der weiteren Analysen angestrebt.

Das Jugendbuch ist seit seiner Erstveröffentlichung in Dänemark Gegenstand kontroverser Diskussionen, deren Positionen Auszeichnungen einerseits und Verbote andererseits umfassen. Im Zentrum der Kritik stehen zum einen die oben beschriebene Gewalt, aber auch die nihilistische Grundhaltung, auf die keine wirksamen Entgegnungen mitgegeben werden. Verbreitet wird das Gegenargument angeführt, dass Jugendliche in anderen Medien bereits mit expliziteren und drastischeren Darstellungen von Gewalt konfrontiert seien. (Vgl. Spreckelsen 2010; Voigt 2010)

Es kann jedoch kritisch angemerkt werden, dass diese Aussetzung im Allgemeinen freiwillig oder allenfalls durch sozialen Druck und *nicht* institutionell legitimiert und verpflichtend im Schulunterricht erfolgt. Es gilt entsprechend sorgfältig abzuwägen, ob und für welche Gruppen der Umgang mit dem Roman zumutbar und gewinnbringend ist, insbesondere wenn durch die öffentliche Kontroverse Unbehagen bei

Erziehungsberechtigten und möglicherweise auch den Schüler*innen selbst zu antizipieren ist; auch hier sei auf die folgende didaktische Analyse verwiesen.

Eine produktive Einbettung in den Unterrichtszusammenhang kann sich nach den obigen Ausführungen daran orientieren, dass sich die Schüler*innen in einer psychosozialen Entwicklungsphase befinden sollten, die ein hinreichendes Verständnis für die Ausgangssituation der Romanfiguren ermöglicht. Dann bieten sich Chancen, viele der erklärten Ziele der Kernlehrpläne Deutsch durch die Lektüre anzustreben: Perspektivübernahme, Entwicklung von Empathie, Vermögen zu ethisch fundierten Wertungen und Handlungen und produktiven Umgang mit fiktionalen Texten (vgl. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2019, S. 8). Gleichzeitig muss aber auch die notwendige Resilienz gebildet werden können, um nicht ungerüstet der nicht wegzudiskutierenden Gewaltdarstellung und den womöglich aufkommenden Gefühlen der Sinn- und Hoffnungslosigkeit ausgeliefert zu sein. Insbesondere letztere werden eine untere Altersschranke für den Unterrichtseinsatz bestimmen.

2.3 Historische Hintergründe und Zusammenhänge

Der zeitgenössische Jugendroman verlangt zunächst keine gesonderte historische Einordnung; vielmehr kann wie einleitend beschrieben argumentiert werden, dass es sich um ein zeitloses Thema handelt, das in einen modernen Kontext eingebettet ist. Allerdings verschließt sich der Roman nicht gegenüber einer historischen Betrachtung: Es kann beispielsweise (auch fachübergreifend: Geschichte, Politik, Ethik) erarbeitet und diskutiert werden, wie eine liberale und pluralistische Gesellschaft im Vergleich zu totalitären, ideologisch ‚invasiven‘ Systemen die Frage nach einem gemeinsamen Wertefundament beantwortet und wie die Bedeutungssuche innerhalb der Erzählung dabei einzuordnen ist.

2.4 Strukturen des Textes

Der Jugendroman umfasst ca. 133 Seiten, die in 26 mit römischen Zahlenzeichen versehene, aber unbenannte Kapitel unterteilt sind. Diese feingranulare Aufteilung ermöglicht eine vereinfachte Orientierung innerhalb des Texts und kann für die spätere Aufgabengestaltung als Ankerpunkt herangezogen werden.

Die Erzählung erfolgt aus der Ich-Perspektive einer der beteiligten Figuren, der Schülerin Agnes. Damit erhalten Leser*innen zugleich eine Täter- als auch Opferperspektive auf die Geschehnisse innerhalb der Schulklasse. Da Agnes in der Reihenfolge der Opfer früh

eingeordnet ist, beschränkt sich letztere Perspektive allerdings auf den ‚milden‘ Verlust eines Paares Sandalen. Das Erzählverhalten ist überwiegend neutral und distanziert, selbst extreme Gewaltformen werden mit einer auffälligen emotionalen Nüchternheit beschrieben:

Viermal musste Sofie das Messer hineinrammen; so sehr, wie Jan-Johan sich wand, war es schwer, sauber zu treffen. Beim dritten und vierten Mal sah ich zu. Es war doch auch interessant zu sehen, wie der Finger zu Fetzen und Knochensplittern wurde. (Teller 2010, S. 97)

Es gibt auch Formen der Gewalt, die aufgrund der Erzählperspektive nicht direkt durch Leser*innen miterlebt werden: Von dem Hergang einer Vergewaltigung kann die Erzählerin nichts berichten, da sie nicht dabei war (vgl. ebd., S. 74).

Ebenfalls distanziert ist die Charakterisierung der Figuren gestaltet. Einige der Schüler*innen werden mit Namen eingeführt, über ihre individuellen Geschichten, Beziehungen und Motivationen ist aber nur so viel bekannt, wie es der Handlungsverlauf jeweils erfordert. Auf sprachlicher Ebene wird diese Oberflächlichkeit durch eine stereotypisierende Verwendung von Adjektivattributen („die hübsche Rosa“ (ebd., S. 15), „die kleine Ingrid“ (ebd., S. 17)) unterstützt. Vereinzelt wirkt dem die Wiedergabe von Äußerungen anderer Erzählfiguren in direkter Rede entgegen, denen so zumindest zeitweise eine eigene, ungefilterte Stimme verliehen wird.

Eine Einteilung in Haupt- und Nebenfiguren ist bei „Nichts“ nur unscharf möglich. Neben Agnes und Pierre Anthon haben die Schüler*innen Sofie und Jan-Johan einen größeren Anteil am Fortschritt der Handlung und werden im Vergleich zu ihren Klassenkamerad*innen detaillierter charakterisiert.

Ich-Erzählerin Agnes verbirgt ihre Ängste, Unsicherheiten und Verletzungen gegenüber den Leser*innen nicht. Sie fühlt ihr Selbst-, Zukunfts- und Wertekonzept von Pierre Anthon angegriffen (vgl. ebd., S. 23, 42) und berichtet offen, wie sie von Ressentiment und Rachegefühlen angetrieben eine Mitschülerin bezüglich ihrer Schwachstellen auskundschaftet (vgl. ebd., S. 30ff.). Sie hinterfragt die Gewalt nicht, sondern akzeptiert sie auch schon zu Beginn der Erzählung als probates Mittel zur Problemlösung (vgl. ebd., S. 18). Dies macht Agnes zu einer zentralen Figur für das Verständnis des Romans: Ihr Erleben und ihre Motivationen stehen stellvertretend für die ihrer ‚flachen‘ Klassenkamerad*innen, sie erlauben einen Einblick, wie und warum es zu einer Gewalteskalation kommt – und könnten Ansatzpunkte der Intervention aufzeigen, um diese zu durchbrechen.

Pierre Anthon tritt als Provokateur gegenüber der vorherrschenden Wertordnung auf. Abgesehen von seiner körperlichen Stärke (vgl. Teller 2010, S. 16) wird er vor allem durch seine Äußerungen charakterisiert. Unnachgiebig gegenüber verbalen und physischen Angriffen vertritt er die Position der Sinnlosigkeit aller Bestrebungen (vgl. ebd., S. 9, 22, 24, 42). Unklar bleibt, wie Pierre Anthon zu seinen Einsichten gekommen ist. Seine Weigerung, dem Schulunterricht beizuwohnen, bleibt für ihn folgenlos; in Zusammenspiel mit seiner Eindimensionalität entsteht so der Eindruck, dass es sich bei Pierre Anthon eher um eine personifizierte Idee als eine Figur ‚aus Fleisch und Blut‘ handelt, die von den anderen Schüler*innen als Rechtfertigung für ihre Taten herangezogen werden kann.

Sofie initiiert die Sammlung von bedeutungsvollen Gegenständen (vgl. ebd., S. 24) und ist wesentlich und ohne Gnade daran beteiligt, dass die verlangten Opfer auch erfüllt werden (vgl. ebd., S. 89, 97, 101). Im Nachgang wird sie in die Psychiatrie eingewiesen (vgl. ebd., S. 140), gebrochen durch die erlittene sexualisierte Gewalt (vgl. ebd., S. 89, 101, 125).

Jan-Johan wird als Anführer dargestellt (vgl. ebd., S. 95), sein Wort hat innerhalb der Klasse Gewicht (vgl. ebd., S. 14, 16f., 27). Dies wandelt sich, als er seine Angst vor dem drohenden Verlust seines Zeigefingers offen zeigt: Die Gruppe verliert sofort jeglichen Respekt ihm gegenüber (vgl. ebd., S. 95). Seiner Autorität beraubt verrät Jan-Johan die Gruppe (vgl. ebd., S. 99).

Erwachsene Figuren sind im Roman weitgehend abwesend bzw. treten als Randfiguren auf. Eine textimmanente Antwort darauf wird durch die Schüler*innen selbst gegeben:

‚Wir können uns nicht beschweren, weder bei Eskildsen noch beim Rektor oder irgendwelchen anderen Erwachsenen, denn wenn wir uns über Pierre Anthon im Pflaumenbaum beschweren, müssen wir erzählen, warum wir uns beschweren. Und dann müssen wir erzählen, was Pierre Anthon sagt. Und das können wir nicht, denn die Erwachsenen wollen nicht hören, dass wir wissen, dass nicht wirklich etwas etwas zu bedeuten hat und dass alle nur so tun als ob.‘ (ebd., S. 17)

Diese Textstelle ist insofern bemerkenswert, dass hier nicht nur die spätere Reaktion der Erwachsenen innerhalb des Romans (vgl. ebd., S. 99ff.), sondern auch die Essenz der öffentlichen Debatte um das Werk bereits vorweggenommen wird: Von ihren Eltern und Lehrpersonen haben die Jugendlichen keine Unterstützung in ihrer Sinnkrise zu erwarten; besser ist es, darüber zu schweigen.

Abbildung 1 zeigt eine beispielhafte Darstellung der Figurenkonstellation. Diese kann als Arbeitsgrundlage für weitere Ausgestaltungen dienen, beispielsweise durch Ergänzung

wesentlicher Charaktermerkmale und zentraler Textstellen oder einer Visualisierung der Täter-Opfer-Relation innerhalb der Schulklasse.

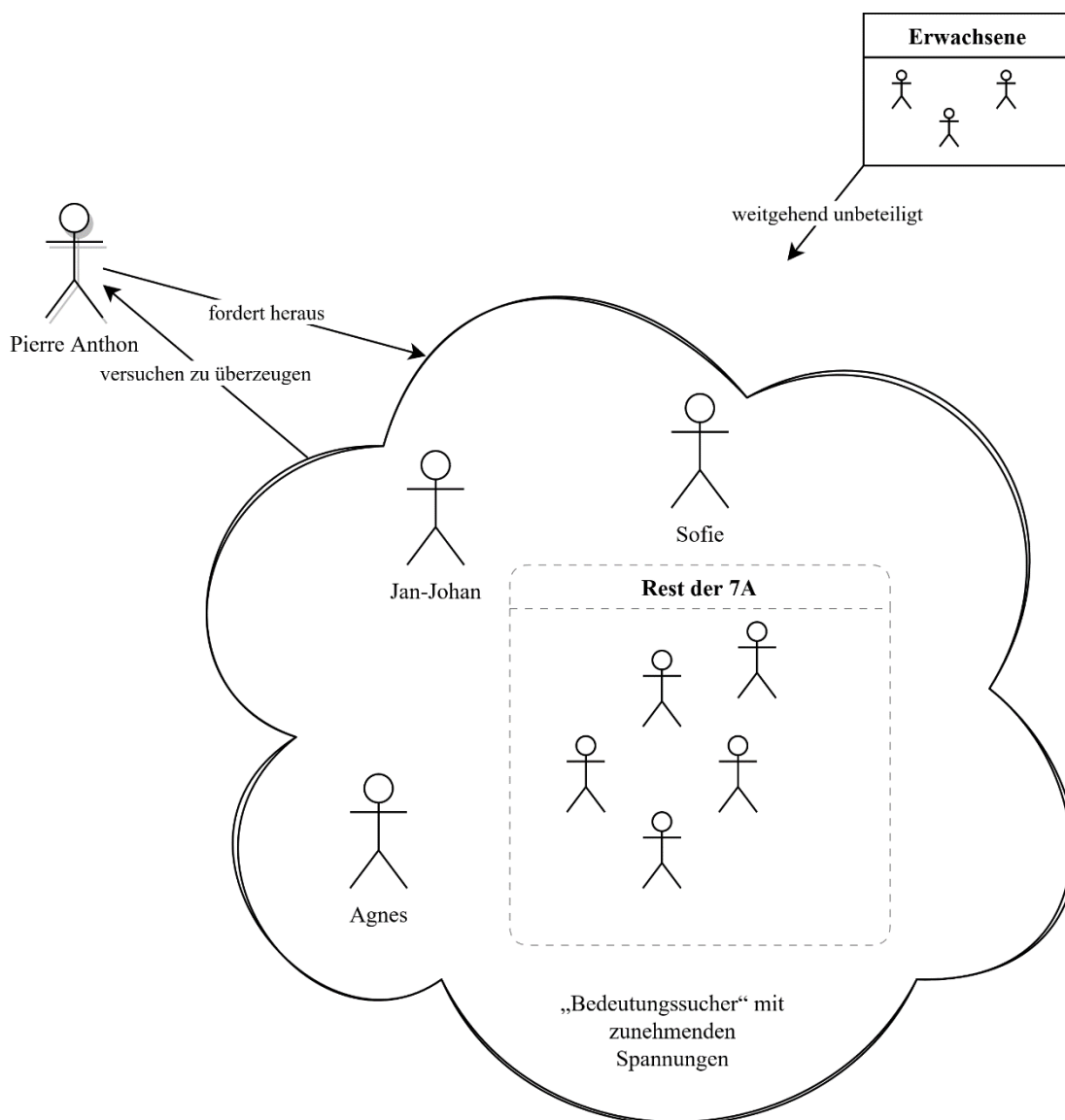


Abbildung 1: Figurenkonstellation (eigene Darstellung)

Die Erzählung erfolgt weitgehend in der Retrospektive im Präteritum. Der Handlungsverlauf ist chronologisch linear und gerafft, im letzten Kapitel markiert ein Zeitsprung von acht Jahren den Übergang in die Gegenwart, in der die Erzählerin ihr Schlusswort im Präsens äußert. Aus den Angaben auf einem Grabstein kann erschlossen werden, dass die Ereignisse in den Jahren 1992/93 stattfinden (vgl. Teller 2010, S. 56); dies wird jedoch nicht explizit aufgegriffen.

Schauplatz der Ereignisse ist die fiktive dänische Kleinstadt Tæring, die in ihrer Beschreibung blass und detailarm bleibt; die Handlung ist auf wenige generische Orte beschränkt. Dies erzeugt im Zusammenspiel mit den sparsamen Charakterisierungen der

Figuren einen parabelhaften Eindruck – die Erzählung funktioniert unabhängig von Personen, Zeit und Ort.

Die Sprache weist Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit mit bezüglich der Figuren alterstypischen umgangs- und jugendsprachlichen Färbungen auf, beispielsweise in Form von Interjektionen und Vulgarismen („Ach, halt doch die Klappe!“ (Teller 2010, S. 23), „Henrik war ein richtiger Arschkriecher“ (ebd., S. 44)). Auffällig ist die häufige Verwendung unüblich gebildeter Klimaxe („Ein Pflaumenbaum hat viele Äste. Viele lange Äste. Viel zu viele, viel zu lange Äste.“ (ebd., S. 13)) und Antiklimaxe („Schlechter Moslem! Kein Moslem! Niemand!“ (ebd., S. 69)), deren mantraartige Beschaffenheit ein Indiz für das Unbehagen und die empfundene Bedrohung der Erzählerin innerhalb der jeweiligen Situation sein kann – und diese potenziell auch auf Leser*innen überträgt. Die Satzstruktur ist gattungstypisch einfach gehalten. Es wechseln Parataxen und Hypotaxen, wobei Satzgefüge überwiegend wenig komplex konstruiert sind. Abschnitte mit prädominant parataktischem Aufbau wirken sachlich-neutral, ähnlich einem Bericht. Dies bewirkt vor allem in Gewaltszenen eine emotionale Distanz zu den Darstellungen.

Innerhalb des Romans gibt es vereinzelt Verweise auf andere Texte, etwa durch den Hund Aschenputtel, der wie seine Namensgeberin zumindest symbolisch auf Asche nächtigt – dem Grab seines verstorbenen Besitzers (vgl. ebd., S. 59) – und später mitsamt des übrigen Bedeutungsbergs zu solcher verbrennt oder den Schädel Hamlet (vgl. ebd., S. 41), der vermutlich eine Anspielung auf die Totengräberszene in Shakespeares Tragödie darstellt. Eine Auflösung dieser Bezüge ist für das generelle Textverständnis jedoch nicht notwendig.

2.5 Schwerpunkte des Textes

Als inhaltlicher Schwerpunkt des Texts kann die eskalierende Kette der Gewalt ausgemacht werden. Davon wird – wie bereits gezeigt wurde – auch kaum abgelenkt: „Schmückende“ Ausgestaltungen von Figuren, Raum und Zeit entfallen weitgehend.

Die Schritte der Gewaltausübung im Rahmen der geforderten Opfer sind in Tabelle 1 aufgeführt. Dabei ist zu beachten, dass nicht alle Darstellungen von Gewalt im Roman in unmittelbarem Zusammenhang mit den Opfervorgängen stehen. Dies betrifft die Schlägerei und den anschließenden Mord an Pierre Anthon (vgl. ebd., S. 126ff.), aber auch verbale Gewalt in Form von Gewaltaufforderungen („Dann müsst ihr ihn verprügeln.“ (ebd., S. 16)) und schroffen Zurechtweisungen („Ach, halt doch die Klappe!“ (ebd., S. 23)).

Eine subtilere Form der Gewaltdarstellung kann in der Beschreibung des Biologiesaals mit den ausgestellten Körpermodellen und Tierkadavern gesehen werden; diese wird durch humoristische Beschreibungen weiter gemildert (vgl. Teller 2010, S. 41).

Es kann diskutiert werden, inwiefern die Abfolge der Gewalttaten am treffendsten visualisiert werden sollte, da damit zugleich eine Bewertung dieser einhergeht.

Person(en)	Opfer	Seite(n)
Mehrere Schüler*innen, Stadtbewohner	Verschiedene Gegenstände	26f.
Dennis	Bücher	28
Sebastian	Angelrute	28
Richard	Fußball	28
Laura	Ohringe	28
Agnes	Sandalen	29
Gerda	Hamster (lebendig)	32
Maike	Teleskop	36
Frederik	Dänische Flagge	36
Dame Werner	Tagebuch	38
Anna-Li	Adoptionsurkunde	39
Ingrid	Krücken	40
Henrik	Schlange in Formalin	41ff.
Ole	Boxhandschuhe	44
Elise	Leichnam des kl. Bruders	45ff.
Marie-Ursula	Haare	66f.
Hussein	Gebetsteppich	68f.
Hans	Rennrad	70f.
Sofie	Unschuld	72ff.
Kai	Jesus am Kreuz	75ff.
Rosa	Kopf des Schäferhundes	84ff.
Jan-Johan	Zeigefinger	88ff.

Tabelle 1: Opfer für den Berg der Bedeutung (orientiert an Hellenbroich (2012, S. 11))

Auch wenn vermutlich breiter Konsens darüber herrscht, dass das Erleiden sexualisierter Gewalt schwerwiegender ist als der Verlust von Sandalen, erscheint (*cave*: es folgt eine persönliche Bewertung!) ein Vergleich individuellen Leidens, der bei Aufstellen einer wie auch immer gearteten Ordnungsrelation zwangsläufig erfolgen muss, pietätlos und folgt letztlich derselben fatalen Logik, die auch die Schüler*innen zu ihrem Kernkriterium erheben: Der Schmerz des nächsten Opfers soll immer größer sein als der eigene.

Denn: Ursprünglich motiviert durch Pierre Anthon's nihilistische Provokationen mischen sich schnell weitere Beweggründe in die ritualisierte Aufrechterhaltung und Intensivierung der Grausamkeiten – Abneigung, Demütigung und Rache. Diese Unterscheidung ist insofern bedeutsam, dass sie die Verortung der Gewaltursachen und auch die Frage nach Präventions- und Interventionsmöglichkeiten verschieben kann. Ist *dieser* Pierre Anthon überhaupt notwendig für die Eskalation? Würde vielleicht *ein* Pierre

Anthon reichen, der *irgendeinen* hinreichenden Funken der Zwietracht sät? Auch ohne diese Extremposition zu vertreten, sollte zumindest diskutiert werden, welchen Anteil an den Beweggründen der Schüler*innen die Suche nach Bedeutung im Handlungsverlauf noch einnimmt. Auch wenn die Gruppe sich bei aufkommenden Zweifeln auf ihr höheres Ziel beruft („Und wenn es nicht wehtun würde[, ...] wäre es ja auch nichts von Bedeutung.“ (Teller 2010, S. 97)), zeigen die Schilderungen einzelne Glieder der Opferkette, bei denen jegliche Motivation, sich Pierre Anthon gegenüber zu beweisen, klar der individuellen Rache weicht (vgl. ebd., S. 30ff., 70ff., 87ff.).

Bewertet man den Angriff auf das Wertefundament und Selbstkonzept der Schüler*innen als Zentrum der Eskalationen, lädt der Text zu weiteren Interventionen ein. Schon Pierre Anthon's erstes Postulat entpuppt sich bei näherer Betrachtung als *non sequitur*: Warum „es sich nicht [lohnt], irgendetwas zu tun“ (ebd., S. 9), wenn „[n]ichts [...] irgendetwas [bedeutet]“ (ebd.), verrät er nicht. Dabei ist diese Schlussfolgerung keine notwendige. Dass individuelles Glück auch ohne kosmische oder auch nur gesellschaftlich geteilte Bedeutung denkbar ist, konstatiert beispielsweise Camus:

Sisyphos jedoch lehrt uns die höhere Treue, die die Götter leugnet und Felsen hebt. Auch er findet, daß alles gut ist. Dieses Universum, das nun keinen Herrn mehr kennt, kommt ihm weder unfruchtbar noch wertlos vor. [...] Der Kampf gegen Gipfel vermag ein Menschenherz auszufüllen. Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen. (Camus 2000, S. 160)

Weitere Argumente Pierre Anthon's folgen diesem Muster, beispielsweise „und selbst wenn ihr etwas lernt, damit ihr glaubt, ihr könntet etwas, ist immer jemand da, der das besser kann als ihr.“ (Teller 2010, S. 23) oder „Menschsein ist überhaupt nichts Besonderes!“ (ebd., S. 73), als folgte diesen Prämissen notwendig die intendierte Schlussfolgerung der existenziellen Sinnlosigkeit. Dass die Schüler*innen überhaupt empfänglich für diese Provokationen sind – und hier liegt vielleicht die Essenz des Romans –, liegt womöglich daran, dass sie selbst nicht von den Dingen überzeugt sind, deren Bedeutsamkeit sie ins Feld führen: unkritisch übernommene Ideale der im Roman so entfernten und machtlosen Erwachsenenwelt. Folglich scheitert der Prozess der Bedeutungssuche und hinterlässt – fast! – *nichts*; denn nach allen Grausamkeiten stellt Erzählerin Agnes beim Betrachten eines aufbewahrten Ascherests des Bedeutungsbergs doch fest: „Und selbst wenn ich nicht erklären kann, was das ist, weiß ich doch, dass es etwas ist, was Bedeutung hat.“ (ebd., S. 140).

2.6 Mögliche Schwierigkeiten

Die obigen Betrachtungen legen nahe, dass für den Rezeptionsprozess kritische Schwierigkeiten weniger auf der strukturellen Ebene zu erwarten sind. Auch wenn einzelne stilistische oder intertextuelle Feinheiten möglicherweise nicht unmittelbar zu erfassen sind, ermöglicht die konzeptionell jugendliterarische Textstruktur einen niedrigschwelligen Zugang.

Für Unverständnis könnte die Abwesenheit erwachsenen Eingreifens sorgen (möglicher Einwand: „Das ist doch unrealistisch!“), was jedoch eine konstruktive Nutzung zur Einführung oder Wiederholung der Textgattung Parabel oder auf der inhaltlichen Ebene zur Durchführung produktiver Aufgaben („was wäre denn dann geschehen?“) ermöglichen würde.

Die größte Schwierigkeit dürfte – und hier kann der öffentlichen Debatte zugestimmt werden – in der Verarbeitung der Gewaltdarstellungen und der eröffneten, attackierten und letztlich unbeantworteten Frage nach dem Lebenssinn stehen. Aus diesem Grund werden diese Herausforderungen im Zentrum der folgenden didaktischen Analyse stehen.

3 Didaktische Analyse

3.1 Didaktische Schwerpunktsetzung

Aufbauend auf den vorangegangenen sachanalytischen Ausführungen soll nun ein didaktisches Konzept entworfen werden, in dem der literarische Text „Nichts“ als Grundlage für eine fundierte Auseinandersetzung mit der Frage der existenziellen Wert- und Sinnsuche dient. Daran grenzt auch das Problem schwieriger Konstellationen und Dynamiken innerhalb einer Gruppe an: Da beide Schwerpunkte in der Erzählung in einem Geflecht aus Gewalt miteinander verwoben sind, erscheint es kaum möglich und wenig sinnvoll, diese entkoppelt voneinander zu behandeln.

Schüler*innen soll die Möglichkeit gegeben werden, die Haltungen und Handlungen nachzuvollziehen, die zur Entstehung, Aufrechterhaltung und Eskalation der Gewalt geführt haben. Diese Einsichten sollen ermutigen, Strategien zu entwickeln, um negative Kettenreaktionen auch in der Lebensrealität der Schüler*innen zu verhindern. Die grundsätzliche Eignung für diesen Zweck wird in der Literatur vielfach bestätigt:

Hellenbroich (2012, S. 5) argumentiert für den Einsatz des Textes im Schulunterricht als literarisches Werk, das, wie auch in der aktuellen Fassung des Kernlehrplans für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen formuliert ist, „Grundmuster menschlicher Erfahrungen“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-

Westfalen 2019, S. 9) vermittelt und „dazu bei[trägt], eigene Positionen und Werthaltungen zu entwickeln“ (ebd.). Für den Unterrichtseinsatz werden vornehmlich die Jahrgangsstufen 9 und 10 empfohlen (vgl. Hellenbroich 2012, S. 5).

Hübner (2012, S. 2f.) verweist auf die schon in der Sachanalyse benannte „moralische Leerstelle“ (ebd., S. 2) einer fehlenden belehrenden Instanz, die produktive und spannende Anknüpfungspunkte im Unterricht ermöglicht. Von einem Einsatz vor Jahrgangsstufe 10 wird dabei abgeraten (vgl. ebd., S. 3).

Pertzel und Schütte (2017, S. 4) heben ebenfalls die zentrale Frage nach „de[m] Sinn des Lebens“ (ebd.) und u. a. „Gewalt, Gruppendruck, Rache und Mord“ (ebd.) hervor. Auch hier wird hinsichtlich der heiklen Themen die Empfehlung ausgesprochen, den Roman frühestens in Jahrgangsstufe 9 oder 10 zu behandeln (vgl. ebd.).

Bevor nun eine abschließende Festlegung hinsichtlich des angestrebten Unterrichtseinsatzes erfolgt, werden die spezifischen Hürden der literarischen Gewaltdarstellung ausgeführt und diskutiert.

3.2 Didaktische Grundfragen zur literarischen Gewaltdarstellung

Die folgenden Betrachtungen richten sich nach den im Seminar genutzten „drei D-Fragen“, um eine Auseinandersetzung mit den inhärenten Herausforderungen des Themas *Gewalt in der Literatur* für das vorliegende Material zu konkretisieren.

3.2.1 Die Frage der verschwundenen *Distanz*

Wie in der Sachanalyse herausgearbeitet wurde, geht der Gebrauch von direkter Rede regelmäßig mit verbaler Gewalt einher. Allerdings wurde ebenfalls gezeigt, dass die Distanz zu sprachlicher Gewalt durch die Textstruktur über weite Teile des Romans gewahrt bleibt, da die wörtliche Rede nur einen geringen Anteil hat und die flache Charaktergestaltung eine Identifikation mit den Figuren zusätzlich erschwert.

Hier zeichnet sich ein gegensätzliches Problem zu *verschwundener* Distanz ab: Was sind die Folgen, wenn die Distanz *zu groß* wird? Distanz, die einhergeht mit der Gefahr der Entmenslichung, wenn Figuren zu Stereotypen reduziert sind („der fromme Kai“ (Teller 2010, S. 16)). Dass Dehumanisierung eine bewährte Methode ist, um Gewalt zu legitimieren und ertragbar zu machen, belegt die Gewaltforschung (vgl. Haslam und Stratemeyer 2016).

Die Herausforderung – aber auch die Chance! – liegt hier folglich darin, ein ausgewogenes Verhältnis von Distanz und Nähe herzustellen. Wo muss die Distanz gewahrt bleiben (siehe auch Kapitel 3.3), wo kann den Opfern eine Stimme gegeben werden, wie können sie als Individuen mit Wünschen, Ängsten und Beziehungen erfasst

werden? Dabei bieten sich insbesondere Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts an. Gelingt diese Transformation, kann hier ein Gewinn an Empathiefähigkeit stehen, der Schüler*innen zu einem ähnlichen Perspektivwechsel in lebensweltlichen Situationen ermutigt.

Dass dies stets mit Fingerspitzengefühl und dem Blick auf die individuelle Lerngruppe erfolgen muss, ist offenkundig.

3.2.2 Die Frage der *Diskrepanz*

Das Legitimationsproblem von Gewalt wurde bereits in der Sachanalyse hinsichtlich Entstehungs- und Erhaltungshypothesen der Eskalation thematisiert. Die vordergründige Prämisse, auf die sich auch die beteiligten Figuren im Zweifel berufen, ist, dass Gewalt hier ein Nebenprodukt der Bedeutungssuche ist: Schmerz dient als Indikator für Bedeutsamkeit und ist so für das größere Ziel in Kauf zu nehmen. Dass dies nur einen Teil der Beweggründe ausmachen dürfte, wurde bereits diskutiert; dennoch muss die Frage beantwortet werden: Was, wenn es so wäre? Wäre die Gewalt dann legitim? Dieser Betrachtungsweise wurde bereits in der Sachanalyse widersprochen, indem Pierre Anthons Argumentation als nicht stichhaltig zurückgewiesen wurde. Selbst wenn man diese für ein Gedankenspiel zulassen würde: Offenkundig haben die Schüler*innen keinen Erfolg mit ihrer gewalt- und schmerzbasierten Bedeutungssuche. Zeigt dies nicht hinreichend, dass es sich um einen Irrweg handelt? Diese Einsichten gilt es auch im Unterricht zu vermitteln.

Eine viel größere, vor allem emotionale Diskrepanz dürfte durch das dargestellte Rachemotiv entstehen. Die Figuren sind Täter, aber auch zugleich Opfer; ist es nicht nachvollziehbar, dass nach Genugtuung verlangt wird? Hier sind unterschiedliche Ansätze denkbar, um im Unterricht einen ethisch tragbaren Konsens zu erreichen, beispielsweise das Hinzuziehen weiteren Materials, das die Folgen von Rachsucht thematisiert. Dazu eignen sich zusätzliche fiktionale (Märchen, Fabeln, Parabeln) oder auch Sachtexte (psychologische und soziologische Artikel, philosophische und religiöse Abhandlungen, Zitate). Als Ergebnis entsteht im Idealfall kein ‚Wertediktat‘, sondern das Produkt eines Einsichtsprozesses, der angeregt und begleitet, aber nicht forciert wird – vorbehaltlich definitiver Grenzen (siehe Kapitel 3.3).

3.2.3 Die Frage der *Dominanz* der Gewaltbilder

Wie in der Sachanalyse ausgeführt, finden sich in „Nichts“ Gewaltdarstellungen in vielen unterschiedlichen Formen und Ausprägungen. Diese sind zum Teil emotional distanziert, aber dennoch detailreich in bildhafter Sprache beschrieben, wie beispielsweise die Abtrennung des Zeigefingers von Jan-Johan (vgl. Teller 2010, S. 97f.). Andere Akte der

Gewalt werden nicht direkt gezeigt, aber referenziert, z. B. Sofies Vergewaltigung (vgl. Teller 2010, S. 74.). Leser*innen werden demnach mit zwei Arten von Gewaltbildern konfrontiert: den mentalen Entsprechungen der bildhaft beschriebenen Szenen, aber möglicherweise auch den mit eigenen Erfahrungen und Vorstellungen gefüllten Leerstellen. Während erstere betreffend noch diskutiert werden kann, inwiefern Gewaltdarstellungen – auch in weitaus drastischerem Ausmaß – ohnehin Bestandteil der jugendlichen Lebensrealität sind, sind insbesondere letztere in ihrer Ausprägung schwierig zu antizipieren. Es erscheint dahingehend unabdinglich, im Vorfeld eines möglichen Unterrichtseinsatzes eine sorgfältige Analyse der Lerngruppe insgesamt und auf individueller Ebene vorzunehmen, um Ressourcen und Kontraindikationen zu erfassen und abzuwägen (siehe auch Kapitel 3.4). Sollte die Unterrichtsreihe durchgeführt werden, sollten auf Anzeichen besonderer Belastung geachtet und niedrigschwellige Unterstützungsangebote gemacht werden, nach Bedarf und Möglichkeit auch unter Einbezug externer Stellen (beispielsweise Schulpsycholog*innen).

3.3 Definitive Grenzen des Themas

Die Grenzen des Themas sind eng mit den „drei D-Fragen“ verknüpft. Dies betrifft insbesondere Methoden, die die Distanz zu der beschriebenen Gewalt verringern. Wenn etwa zum Zwecke der Empathieförderung auf Werkzeuge des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zurückgegriffen wird, müssen zu bearbeitende Textstellen sorgfältig ausgewählt werden; kreative Schreibaufgaben im Kontext von Vergewaltigungs-, Verstümmelungs- oder Mordszenen sind offensichtlich problematisch.

Eine weitere Grenze ist in der Diskrepanzfrage zu verorten. Den Schüler*innen soll ermöglicht werden, sich kritisch mit existenziellen und gesellschaftlichen Fragestellungen zu beschäftigen; dazu gehört eine gewisse Ergebnisoffenheit, damit die Auseinandersetzung nicht zu einer Farce verkommt. Dass dabei auch in jugendlichem ‚Kontrarianismus‘ Grenzen getestet werden, ist zu erwarten. Was nicht geschehen darf, sind unter dem Anschein falsch verstandener Meinungsfreiheit tolerierte Überschreitungen. Gewaltverherrlichung, Rechtfertigung von Selbstjustiz und vergleichbare Reaktionen sind keine diskutablen Ergebnisse und dies muss klar benannt werden.

Andere definitive Grenzen ergeben sich aus der individuellen Situation der Lerngruppe; diese werden im Folgenden betrachtet.

3.4 Variante für die betroffene Lerngruppe

Um eine Variante für die Lerngruppe zu definieren, sollte zunächst die Ausgangslage der jeweiligen Lerngruppe gründlich analysiert werden. Dies betrifft vor allem die aktuelle und vergangene Betroffenheit von Formen der Gewalt. Es erscheint im Einklang mit der Diskussion im Seminar sinnvoll, eine grundsätzliche Unterscheidung zu treffen:

Ist die Gruppe in besonderem Maße selbst betroffen? Dies ist im Kontext des vorliegenden Romans besonders schwerwiegend, da Gewalt nicht nur Teil, sondern Zentrum der Erzählung ist. Dies *kann* bei entfernt verwandten Gewaltformen tolerierbar sein, beispielsweise im Zusammenhang mit Mobbing in der Klasse und den gruppendynamischen Prozessen innerhalb des Romans; deren Schwerpunkt selbst ist nicht Mobbing, aber die zugrundeliegenden Mechanismen sind vergleichbar. Sollte allerdings bekannt sein, dass es in der Gruppe Schüler*innen mit sexualisierten oder anderen schweren körperlichen Gewalterfahrungen gibt – dies ist auch vor dem aktuellen Hintergrund von Kriegsgeflüchteten zu beachten – stellt dies m. E. eine absolute Kontraindikation für den Unterrichtseinsatz in dieser Lerngruppe dar. Auch wenn solche Erfahrungen in der Vergangenheit liegen, muss die Gefahr einer Retraumatisierung bedacht werden. Hier sollten andere Zugänge in Betracht gezogen werden, beispielsweise durch die Wahl eines anderen, in seinen Gewaltformen entfernteren und ‚milderer‘ literarischen Werkes, einen stärker sachorientierten Fokus oder auch die gänzliche Zurückstellung des Themas.

Ist die Lerngruppe nicht direkt von solcher Gewalt betroffen, sollte basierend auf den vorangegangenen Analysen dennoch ein behutsamer Zugang gewählt werden. Hellenbroich (2012, S. 4) empfiehlt dazu, den Schüler*innen viel Freiraum in ihrer Begegnung mit dem Roman einzuräumen, etwa Auswahlmöglichkeiten zwischen Aufgaben, Selbststeuerung statt verbindlicher Vorgaben und den möglichen Verzicht auf zentrale Leistungskontrollen zugunsten von alternativen Formaten wie Quiz und Portfolioarbeit. Es wird angestrebt, diese Prinzipien im folgenden Kapitel der methodischen Umsetzung zu berücksichtigen.

3.5 Abschließende Überlegungen

Basierend auf den vorangegangenen Betrachtungen und der Schnittmenge der angeführten externen Einschätzungen erscheint – sollten keine absoluten Ausschlussgründe vorliegen – ein Unterrichtseinsatz zu den gesetzten didaktischen Schwerpunkten ab Jahrgangsstufe 10 sinnvoll; dies ist eine zurückhaltende Bewertung nach dem Prinzip „Irren auf Seite der Vorsicht“. Der Empfehlung von Pertzel und Schütte

(2017, S. 4) folgend, wird eine vorherige Information an Eltern und Erziehungsberechtigte für sinnvoll erachtet. Ein (von künstlicher Intelligenz generierter und m. E. als Orientierung geeigneter) Entwurf für einen solchen Informationsbrief könnte wie in Beispiel 1 angegeben aussehen.

> EINGABE:

Schreibe einen Brief an die Eltern und Erziehungsberechtigten meiner Schulklasse, der über die angestrebte Behandlung des kontroversen Jugendbuchs „Nichts“ von Janne Teller im Unterricht aufklärt!

> AUSGABE:

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte,

in den nächsten Wochen möchten wir im Deutschunterricht das Buch „Nichts“ von Janne Teller lesen und besprechen. Dieses Buch ist ein Jugendroman aus dem Jahr 2000, der die Frage nach dem Sinn des Lebens stellt und dabei provokante und nihilistische Themen aufgreift. Das Buch hat seit seiner Veröffentlichung viel Aufmerksamkeit und Diskussion erregt und wurde teilweise als jugendgefährdend eingestuft.

Wir haben uns für dieses Buch entschieden, weil wir glauben, dass es eine wichtige literarische Erfahrung für Ihre Kinder darstellt und ihnen in einem geschützten Rahmen die Möglichkeit bietet, sich kritisch mit existenziellen Fragen auseinanderzusetzen. Wir sind uns jedoch bewusst, dass das Buch auch verstörende oder anstößige Szenen enthält und dass einige von Ihnen Bedenken haben könnten, ob es für Ihre Kinder geeignet ist.

Wir möchten Sie daher bitten, sich vorab über das Buch zu informieren und mit Ihren Kindern darüber zu sprechen. Sie können zum Beispiel eine Leseprobe oder eine Rezension des Buches online finden oder es selbst lesen. Wenn Sie Fragen oder Anmerkungen zum Buch oder zum Unterricht haben, können Sie sich gerne an uns wenden.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis und Ihre Unterstützung bei diesem spannenden Lese- und Lernprojekt.

Mit freundlichen Grüßen

Ihr Deutschlehrer

Beispiel 1: Elternbrief (Microsoft 2023)

4 Methodische Umsetzung

Die folgende Sammlung von Material ist (abgesehen von dem Zusammenhang innerhalb der Materialpakete) nicht als chronologisch oder sachlogisch lineare Unterrichtskonzeption zu verstehen. Sie soll eine diverse Auswahl an Aufgabentypen und

Lehr- und Lernformen bieten, die nach den Bedürfnissen der konkreten Lerngruppe gewählt und miteinander verbunden werden können.

4.1 Materialpaket 1: Lesebegleitende inhaltliche Erschließung

Aufgabe 1: Vielleicht hast du beim Durchblättern des Romans bereits bemerkt, dass dieser in 26 Kapitel aufgeteilt ist. Das können wir uns als Orientierungshilfe für die weitere Arbeit zunutze machen. Sobald du ein Kapitel gelesen hast, ergänze die fehlenden Angaben und fasse den Inhalt kurz zusammen (es genügen Stichpunkte)!

Wenn dir beim Lesen Gedanken oder Gefühle in den Sinn kommen oder du eine Textstelle nicht verstehst oder besonders eindrucksvoll findest, kannst du dies in der Kommentarspalte festhalten. Nutze auch gerne dein Heft, wenn du mehr Platz benötigst!

Kapitel		Seite(n)	Inhalt	Kommentar
1	I	7	Leitgedanke: Nichts ist von Bedeutung	Verweis auf Buchtitel?
2	II	8-12		
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

21				
22				
23				
24				
25				
26	XXVI	140		

Aufgabe 2: Überprüfe dich selbst! In diesem Quiz erwarten dich Fragen zu wichtigen Geschehnissen des Romans. Du kannst sie jeweils dann beantworten, wenn du das entsprechende Kapitel abgeschlossen hast. Wenn dir Spannung beim Lesen wichtig ist, solltest du die Fragen auch erst dann lesen.

Hinweis: Es ist jeweils nur eine Antwort richtig!

Kapitel 2: Wer sitzt auf einem Baum und provoziert die Gruppe? <input type="checkbox"/> Rabe Nimmermehr <input type="checkbox"/> Schüler Pierre Anton <input type="checkbox"/> Hausmeister Svenson <input type="checkbox"/> eine sprechende Mistel	Kapitel 17: Wie wird Jan-Johan bezeichnet? <input type="checkbox"/> Anführer <input type="checkbox"/> Weichei <input type="checkbox"/> Säugling <input type="checkbox"/> alles davon
Kapitel 4 & 5: Wer hat die Idee des „Bergs aus Bedeutung“? <input type="checkbox"/> Pierre Anton <input type="checkbox"/> Sofie <input type="checkbox"/> Agnes <input type="checkbox"/> Lehrer Eskildsen	Kapitel 18: Wer „verpetzt“ die Gruppe? <input type="checkbox"/> niemand <input type="checkbox"/> Agnes <input type="checkbox"/> Jan-Johan <input type="checkbox"/> Pierre Anton
Kapitel 7: Wer oder was ist „Dannebrog“? <input type="checkbox"/> Frederiks Cousin <input type="checkbox"/> die dänische Flagge <input type="checkbox"/> ein nordisches Fabelwesen <input type="checkbox"/> eine Erkrankung der Nieren	Kapitel 23: Wie reagiert Pierre Anton auf den Verkauf des Bergs? <input type="checkbox"/> er ist endlich überzeugt <input type="checkbox"/> er möchte seinen Anteil <input type="checkbox"/> er sieht sich bestätigt <input type="checkbox"/> er freut sich über seinen gekauften Berg
Kapitel 12: Warum ist Hussein sein Teppich so wichtig? <input type="checkbox"/> er ist ein Geschenk seines Urgroßvaters <input type="checkbox"/> er war sehr teuer <input type="checkbox"/> er ist ein wichtiges Glaubenssymbol <input type="checkbox"/> ohne ihn sieht der Boden kahl aus	Bonusfrage für Profis: Was hält die Kette der Gewalt aufrecht? <input type="checkbox"/> verzweifelte Bedeutungssuche <input type="checkbox"/> Demütigung und Rache <input type="checkbox"/> Gruppenzwang <input type="checkbox"/> wahrscheinlich etwas von allem

Didaktische Anmerkungen: Die Ausgestaltung der Aufgabe 1 orientiert sich an Hellenbroich (2012, S. 7). Die lesebegleitende inhaltliche Zusammenfassung (Aufgabentyp: Kenntnis/Verständnis) dient als Grundlage und Orientierungshilfe für die weiterführende Auseinandersetzung mit dem Text. Ergänzt wurde eine Kommentarspalte,

Aufgabe 2:

a) Am Ende von Kapitel 5 muss Agnes ihre Sandalen opfern. Wie geht es Agnes anschließend (2-3 Sätze)? Lest dazu den Text von S. 28 („Wir hätten aufhören sollen [...]“) bis zur Mitte von S. 33 („[...] und gab nicht nach.“). Notiert dabei auch Textstellen, die Hinweise auf ihre Gefühlslage geben!

b) In dem gerade betrachteten Textausschnitt offenbart Agnes, dass sie Gerda eigentlich gar nicht mag. Warum sucht Agnes jetzt plötzlich die Nähe zu ihr? Beschreibt Agnes Beweggründe und ihr Vorgehen kurz in eigenen Worten (3-5 Sätze). Versucht, eure Argumentation mit Textstellen zu stützen!

Aufgabe 3: Vergleicht die Ergebnisse von Aufgabe 1b) und Aufgabe 2b). Diskutiert: Decken sich die Begründung für den „Berg aus Bedeutung“ und Agnes Beweggründe? Haltet euer Ergebnis kurz in eigenen Worten schriftlich fest (3-5 Sätze).

Betrachten wir nun die folgenden Textstellen:

„Wir hätten aufhören sollen, bevor es so weit gekommen war. Jetzt war es irgendwie zu spät, auch wenn ich tat, was ich konnte.“ (S. 28)

„Ich musste mir auf die Zunge beißen, um nicht vor Stolz zu erröten.“ (S. 35)

Aufgabe 4:

a) Beschreibt kurz (jeweils 2-3 Sätze), in welchem Zusammenhang beide Aussagen getroffen werden.

b) Diskutiert: Inwiefern hat sich Agnes Haltung zur Gruppe und dem „Berg aus Bedeutung“ zwischen diesen beiden Aussagen verändert? Habt ihr eine Idee, warum ein Wandel stattgefunden haben könnte?

Vorschau: Wir möchten in der nächsten Stunde an unsere Einsichten der letzten Aufgaben anknüpfen, indem wir uns den gruppendynamischen Strukturen des Romans aus einer wissenschaftlichen Perspektive nähern. Dazu werden wir uns mit den unten angefügten Auszügen aus Lexikon- bzw. Wikiartikeln beschäftigen.

Wir werden die Begriffe des *Initiationsritus* und der *kognitiven Dissonanz* erarbeiten und in Bezug zu den Ereignissen des Romans stellen.

Initiationsritus: Ein Initiationsritus ist ein festgelegter Ablauf von Handlungen, in dem der Übergang eines Individuums vom Kind bzw. Jugendlichen zum Erwachsenen, die Aufnahme von jemandem in eine Gruppe oder auch die Einweihung in ein Geheimnis begangen wird, die Initiation. Eine Initiation bezeichnet also die Einführung eines Außenstehenden (Anwärters) in eine soziale Gemeinschaft oder seinen Aufstieg in einen anderen Seinszustand wie eben vom Kind zum Erwachsenen, vom Novizen zum Mönch bzw. zur Nonne oder vom Laien zum Schamanen bzw. zur Schamanin. Der Hauptfall der Initiation ist die Pubertäts- und Stammesinitiation der Stammesgesellschaften und die daraus hervorgegangene Initiation der antiken Mysterienkulte. Der Schritt ins Erwachsenenleben ist für einen Äthiopier z.B. ein Sprung über eine Reihe von Rindern. Ein Zentralafrikaner muss sich auf einen Baum wagen, um an Honig für seinen Stamm zu kommen. Initiationsriten entstammen im Wesentlichen der archaischen Vergangenheit der Menschheit. Dass es solche Riten in allen Kulturen gibt, sagt nichts über deren Notwendigkeit, doch kann man vermuten, dass Menschen solche Riten benötigen, damit sie einerseits nicht mehr oder weniger lange Zeit in für sie ungewissen Zwischenwelten leben.

Material 1: Initiationsritus (Stangl 2023)

Es liegen Studien vor, die darauf hinweisen, dass insbesondere schwere Formen des Initiationsritus zu kognitiver Dissonanz führen können. Diese Dissonanz kann unter den Initiationsteilnehmern zu verstärkten Gefühlen von Gruppenzugehörigkeit führen, um die erlittenen Strapazen zu rechtfertigen. Auch wie sehr ein Initiationsteilnehmer während oder nach dem Ritual für seine Teilnahme belohnt wird, soll sich auf den Grad der anschließenden Identifikation mit der Gruppe auswirken. Weitere Untersuchungen legen nahe, dass Initiationsriten ein als positiv wahrgenommenes Gefühl von Zugehörigkeit erzeugen können.

Material 2: Initiation und Identifikation (Initiationsrituale – Transkulturalität 2019), Verweise durch Verfasser entfernt

Didaktische Anmerkungen: Aufgabe 1a) (Typ: Kenntnis) orientiert sich an Tabelle 1 der Sachanalyse und Hellenbroich (2012, S. 11) und dient dazu, den Bedeutungsberg mit den verbundenen Opfergaben als Zentrum des didaktischen Schwerpunkts inhaltlich zu erfassen und dies als Orientierungspunkt für spätere Aufgaben schriftlich festzuhalten. Auf eine Hierarchisierung der Gewalt wurde gemäß den sachanalytischen Überlegungen verzichtet. Mit Aufgabe 1b) (Typ: Verständnis) sollen die initialen Beweggründe für die weiteren Geschehnisse herausgestellt werden. Die Aufgaben 2a) und 2b) (Typ: Verständnis/Bewertung) sollen den Schüler*innen Einsicht in den Prozess ermöglichen, wie Opfer selbst zu Tätern werden. Dies öffnet mit Aufgabe 3 (Typ: Verständnis/Bewertung) einen ersten Zugang zu der zweifachen Motivation der anhaltenden Gewalt. Die Aufgaben 4a) (Typ: Kenntnis) und 4b) (Typ: Verständnis/Bewertung) sollen in Verbindung mit dem ergänzenden Material einen weiteren Aspekt zugänglich machen: Die ritualisierte Verbindung mit der Gruppe durch Erleiden eines eigenen Verlusts und Ausübung von Gewalt an anderen, die diesen Prozess ebenfalls durchlaufen müssen. Dies kann verbunden werden mit lebensweltlichen Beispielen, beispielsweise mit Berichten über Jugendbanden, die ähnliche Riten kultivieren oder auch anderen literarischen Texten wie „Die Welle“ (Rhue 1997), die entsprechende Schnittmengen aufweisen. Dabei kann und sollte auch berücksichtigt werden, dass es auch Riten gibt, die individuell und gesellschaftlich als positiv bewertet werden.

Die Arbeit mit Partner*innen soll neben der Aufteilung der Stoffmenge innerhalb der ersten Teilaufgabe auch dazu beitragen, dass die Bewertungsaufgaben schon vor schriftlicher Fixierung argumentativ beantwortet werden – Papier stellt keine Rückfragen, Partner*innen (hoffentlich) schon.

4.3 Materialpaket 3: Den Figuren eine Stimme geben

Erzählerin Agnes offenbart uns stellenweise einen Einblick in ihre Gefühle und Motivationen, beispielsweise als sie ihre Sandalen aufgeben muss (S. 28-30). Von anderen Figuren wissen wir hingegen nicht mehr als das, was Agnes uns preisgibt.

Vorbereitungsaufgabe 1: Jedem von euch wird eine Figur der 7A zugeteilt. Eure Aufgabe ist es nun, für die nächste Stunde eine Kurzvorstellung vorzubereiten. Das bedeutet: Wir werden die Rolle der 7A einnehmen, wie wir uns zum ersten Mal im Klassenraum begegnen. Jede*r Schüler*in stellt sich als Figur vor, also mit Namen und was wir sonst für mitteilenswert halten (z. B. Interessen, Hobbys, Familiensituation). Macht euch dazu Notizen! Einen guten Anhaltspunkt für informative Textstellen liefern die Kapitelzusammenfassungen und die Zusammensetzung des „Bergs aus Bedeutung“. Wichtig: Wir wissen noch nichts von den Geschehnissen im Laufe des Romans! Beschränkt euch (auch wenn ihr nicht viel findet) auf die Angaben im Text, erfindet also nichts dazu!

Aufgabe 2 (nach der Vorstellungsrunde): Diskutiert in Kleingruppen (3-4 Personen), was euch bei der Vorbereitung und der Vorstellungsrunde aufgefallen ist. Ist es euch leichtgefallen, vielseitige Informationen zu euren Figuren zu finden oder standen einzelne Eigenschaften im Vordergrund – gab es dabei Auffälligkeiten auf der sprachlichen Ebene? Konntet ihr euch gut in die Rolle hineinversetzen? Habt ihr das Gefühl, viele erste Eindrücke von den anderen erhalten zu haben, vielleicht sogar eine erste Verbindung aufzubauen?

Aufgabe 3: Jetzt ist Kreativität gefragt: Füllt das Leben eurer Figuren mit Fantasie! Überlegt (jeder für sich!) für die jeweiligen „Lücken“ eurer Figuren passende Interessen und Hobbys, eine kurze Hintergrundgeschichte (wo komme ich her?) und/oder eine Zukunftsvision (was möchte ich im Leben erreichen?) und notiert diese stichpunktartig. Wir werden die Vorstellungsrunde anschließend wiederholen: Das Ziel ist, dass jeder etwa 1-2 Minuten lang von sich als Figur erzählen kann.

Aufgabe 4 (nach der erneuten Vorstellungsrunde): Findet wieder in den Kleingruppen von vorhin zusammen. Diskutiert: Wie habt ihr die Vorstellung jetzt empfunden? Konntet ihr euch besser in die Rolle hineinversetzen? Habt ihr das Gefühl, den anderen näher zu sein als vorher? Woran kann das liegen?

Vorbereitungsaufgabe 5: Bereitet für die nächste Stunde den angefügten Artikel eines psychologischen Lexikons vor!

Gebt dabei kurz (3-5 Sätze) in eigenen Worten die Definition und die in euren Augen wichtigsten Eigenschaften des Konzepts der Dehumanisierung wieder. Markiert zunächst unklare Begriffe und Stellen; einige davon sind in der Online-Version auch mit eigenen Artikeln verlinkt. Ihr dürft euch bei Unklarheiten gerne austauschen, das Endprodukt soll aber jeder für sich aufschreiben. Überlegt (Stichpunkte genügen hier), was dieser Artikel mit unserer Arbeit der vergangenen Stunde zu tun haben könnte!

Vorschau: Wir werden uns in der nächsten Stunde anhand ausgewählter Textstellen vertieft mit dem Erzählverhalten und der Herstellung von Distanz in „Nichts“ beschäftigen. Wir werden diskutieren, welche Wirkung diese Distanz auf die Wahrnehmung von Gewalt hat. Dabei werden wir auch den vorbereiteten Artikel aufgreifen.

Dehumanisierung [engl. *dehumanization*; lat. *de-* ab-, weg-, *humanitas* menschliche Würde], **[SOZ]**, ex- oder implizite Wahrnehmung oder Bez. von Personen oder Gruppen als nicht-/untermenschlich, oft durch Verweis auf vermeintlich untermenschliche oder neg. übermenschliche Eigenschaften (z. B. Monster). Dies kann geschehen durch Aberkennung von Eigenschaften, von denen Leute glauben, dass sie (1) Menschen von Tieren unterscheiden (z. B. komplexere Emotionen wie Schuld; **Sprache**; **Kultur**; **Moral**) oder (2) typisch menschlich sind (z. B. Wärme; **Offenheit**). Die erste Art von Dehumanisierung wertet Personen zu Tieren oder unreifen Kindern herab, die zweite zu Objekten oder Robotern. Dehumanisierung ist oft von Emotionen wie Ekel oder Abscheu begleitet, sowie einem Mangel an **Empathie**. Sie führt dazu, dass moralische Grundsätze für die Betroffenen nicht mehr gelten. Dehumanisierung dient indiv., interpersonellen, und Intergruppen-Funktionen (z. B. Reduktion moralischer Emotionen; Gefühle von Überlegenheit; Begründung von Konflikten). Daher führt die Dehumanisierung zur Duldung und Zuspuch von vergangener sowie zukünftiger **Gewalt** sowie mangelnder **Hilfsbereitschaft** für Opfer von Gewalt. Dehumanisierung spielt eine große Rolle für Gruppengewalt (z. B. **Genozid**): Juden während des Holocaust, bosnische Muslime in den Balkankriegen, Tutsis in Ruanda und Immigranten wurden vor dem Ausbruch von Konflikten und Gewalt mit Schädlingen und Ungeziefer gleichgesetzt, die die soziale Ordnung und Kultur verunreinigen und bedrohen. Im Bereich interpersoneller Gewalt dient die Dehumanisierung dazu, Opfer von Vergewaltigung unbeachtet zu lassen oder gar Vergewaltigung zu legitimieren. Im Alltag findet sich die Dehumanisierung oft in **Stereotypen** wieder, die manchen Gruppen einzigartig oder prototypisch menschliche Eigenschaften absprechen. Gesundheitspersonal sieht Pat. oft als Objekte, um nicht zu viel empathischen **Stress** zu erleiden. Weiblichkeit oder Behinderungen werden oft mit Tier- oder Kinder-Eigenschaften verknüpft; hier verbindet sich Dehumanisierung mit feindlichem und benevolentem **Sexismus** sowie bevormundender **Diskriminierung**.

Material 3: Dehumanisierung im Dorsch Lexikon der Psychologie (Leidner 2022)



<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/dehumanisierung>

Didaktische Anmerkungen: Dieses Materialpaket greift Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts auf. Mit der Vorbereitungsaufgabe 1 in Verbindung mit der anschließenden Vorstellung (Typ: Kenntnis/Verständnis/Anwendung) werden die Schüler*innen zunächst vor die gewollte Schwierigkeit gestellt, aus wenigen verfügbaren Informationen (fördert: genaue Textarbeit) ein konsistentes Figurenverständnis zu entwickeln. Dabei wird den in der didaktischen Analyse aufgezeigten Grenzen folgend, eine Situation *vor* der Gewalteskalation fokussiert. Es ist zu erwarten, dass die Figurenvorstellungen nur wenige Sätze umfassen werden. Dieses Problem wird, sofern das Experiment gelingt, im Austausch innerhalb der Aufgabe 2 (Typ: Bewertung) herausgestellt: Die flachen, stereotypen Charaktere ermöglichen kaum Identifikation oder emotionale Verbindung (Vorbereitung zum Erkennen von Empathie). Mit Aufgabe 3 in Zusammenhang mit der erneuten Vorstellungsrunde (Typ: Synthese) soll diese Einsicht dazu genutzt werden, mit kreativen Figurentwürfen die bisherige Distanz zu überbrücken (Herstellung von

Identifikation und Empathie). Dieser Prozess soll in Aufgabe 4 (Typ: Bewertung/Analyse) durch die Schüler*innen reflektiert werden, um die Verbindung und Beeinflussbarkeit von Distanz und Empathie zu erkennen. Vorbereitungsaufgabe 5 (Typ: Verständnis/Transfer) ergänzt den literarisch-erlebenden Zugang durch eine wissenschaftliche Perspektive in Form eines Sachtexts. Dies kann im weiteren Unterrichtsverlauf genutzt werden, um textstrukturelle Merkmale und ihre Wirkungen (bspw. in der Sachanalyse herausgestellte sprachliche Stereotypisierungen) mit lebensweltlichen Fragestellungen (Gewalt gegen Fremdes, ‚Unmenschliches‘) zu verbinden und sowohl in fiktiver Welt (eingreifendes Schreiben) als auch realer Welt (Perspektivübernahme und Empathie als Gewaltprävention) positive Veränderungen zu üben.

Praktische Überlegungen: Bei der Verteilung der Figuren an die Schüler*innen ist zu beachten, dass es mit den Hauptfiguren auch Fälle gibt, in denen mehr und weiter verteilte Informationen aus dem Roman zu entnehmen sind, was mit einer höheren Arbeitsbelastung einhergeht. Diese wird zwar in Aufgabe 3 teilweise ausgeglichen, ist aber möglicherweise dennoch besser durch Freiwillige zu übernehmen. Je nach Gruppengröße kann überlegt werden, die Hauptfiguren so aufzuteilen, dass sich in jeder Kleingruppe eine davon befindet. Damit werden vielleicht schon in Aufgabe 2 differenziertere Wahrnehmungen begünstigt. Um weiter mit dem Nähe-Distanz-Verhältnis zu experimentieren, sind auch unterschiedliche Varianten bei der Geschlechterzuordnung Schüler*in/Figur möglich.

Es ist denkbar, dass (je nach Voraussetzungen der Lerngruppe) eine engere Führung notwendig ist. Bei Aufgabe 1 kann es beispielsweise erforderlich sein, bereits konkrete Textstellen zu den einzelnen Figuren mitzugeben, etwa in Form von durch die Schüler*innen zu vervollständigenden Rollenkarten.

4.4 Materialpaket 4: Nichts bedeutet irgendetwas – und nun?!

„Nichts bedeutet irgendetwas, das weiß ich seit Langem. Deshalb lohnt es sich nicht, irgendetwas zu tun. Das habe ich gerade herausgefunden.“ (Teller 2010, S. 7)

Dies ist der Leitspruch, der der Erzählung voransteht und die ersten Sätze, die wir von Pierre Anthon erfahren. Doch was steckt eigentlich in diesen Worten, die so viel auslösen und was können wir ihnen entgegensetzen? Das wollen wir nun ergründen.

Betrachten wir Pierre Anthons Äußerung, können wir feststellen, dass sich diese aus zwei Aussagen zusammensetzt: eine, die er seit Langem wisse und eine, die er gerade herausgefunden habe. Nun können wir uns fragen: Was ist denn zwischenzeitlich geschehen, dass Pierre Anthon diese neue, radikale Position einnimmt?

Aufgabe 1: Überlege, welche Ereignisse dazu führen könnten, dass man sich die Frage nach dem Sinn des Lebens stellt! Mache dir dazu Stichpunkte! Diese wollen wir anschließend sammeln.

Schicksalsschläge - Tod eines Familienmitglieds - Tod eines Haustiers	Probleme in der Schule	Mobbing
Katastrophen ...im Umfeld ...in den Medien gesehen	Streit	Freund*in macht Schluss Freundschaft beendet Geldsorgen

Beispiel 2: mögliches Ergebnis (nicht Teil des herausgegebenen Materials)

Aufgabe 2:

a) Wir nehmen für diese Aufgabe nun an, dass Pierre Anthon kürzlich eins unserer gesammelten Ereignisse erlebt hat. Versetze dich in die Lage von Pierre Anthon! Es ist der Abend vor dem Tag, an dem er den Unterricht verlässt. Wähle ein Ereignis und verfasse einen Tagebucheintrag aus der Sicht Pierre Anthons!

b) Wir bleiben in der Situation: Noch am selben Abend greift Pierre Anthon erneut zu seinem Tagebuch und fügt ein „PS:“ an. Ergänze aus Sicht Pierre Anthons, welche Unterstützung oder Hilfe er sich bei der Bewältigung der Situation vielleicht wünscht!

Wir haben gesehen, dass es viele Auslöser für das Stellen der „Sinnfrage“ geben kann. Mit einigen davon wird jede*r von uns im Laufe des Lebens konfrontiert. Die Schüler*innen der 7A trifft dies unvorbereitet. Als Reaktion auf Pierre Anthons Äußerung berichtet Erzählerin Agnes:

„Ich bekam Angst. Angst vor Pierre Anthon. Angst. Mehr Angst. Am meisten Angst.“ (S. 10).

Aufgabe 3:

a) Erkläre: Warum hat Agnes in dieser Situation Angst vor Pierre Anthon?

b) „Angst. Mehr Angst. Am meisten Angst.“ – welches sprachliche Stilmittel wird hier genutzt? Welche Wirkung wird dadurch hervorgerufen? Warum schreibt Teller nicht einfach „meine Angst wurde immer größer“?

Kehren wir noch einmal zu Pierre Anthons Äußerung zurück. Hier werden zwei Aussagen auf eine Art verknüpft, die *scheinbar* keinen Widerspruch zulässt: „Nichts bedeutet irgendetwas. [...] Deshalb lohnt es sich nicht, irgendetwas zu tun.“ – Doch ist das so? Betrachten wir für eine andere Perspektive das folgende Video des Wissenschaftskanals „Kurzgesagt“:



Material 4: Optimistischer Nihilismus (Kurzgesagt 2018)



<https://www.youtube.com/watch?v=-9xNrBQpFt4>

Wahrscheinlich kommen dir viele Aussagen sehr bekannt vor. Einige davon hat Pierre Anthon im Verlauf der Erzählung als Grundlage seines pessimistischen Weltbildes angeführt. Wir sehen: Unabhängig davon, ob wir der Behauptung zustimmen, dass nichts einen objektiven, übergeordneten Sinn hat, können wir dennoch zu einem ganz anderen Ergebnis als Pierre Anthon kommen:

Wenn dieses Leben das einzige ist, das wir erleben, dann ist es auch das einzige, was zählt. Wenn das Universum keine Regeln hat, dann können wir entscheiden, was wichtig ist. Wenn das Universum keinen Sinn hat, dann können wir ihm einen geben. (ebd., 04:03–04:16)

Aufgabe 4: Lasst uns sammeln, was dem Leben einen Sinn geben kann! Tauscht euch in Kleingruppen aus und schreibt eure Ideen auf die bereitliegenden Karteikarten (eine Idee pro Karte)! Wichtig: Es muss keine Einigung erzielt werden und ihr müsst euch nicht mit jeder Idee identifizieren können! Wir werden die Karten im Anschluss zusammentragen und thematisch gruppieren.

Eine kurze **Einordnung zum Abschluss:** Wir haben soeben unseren eigenen „Berg aus Bedeutung“ geschaffen. Dabei sind wir allerdings ganz anders vorgegangen als die Schüler*innen in „Nichts“. Unsere Motivation war es nicht, jemanden von unserer Interpretation von Bedeutung zu überzeugen oder zum Schweigen zu bringen. Deshalb muss auch niemand etwas aufgeben. Im Gegenteil: Unser Bedeutungsberg soll inspirieren und unterstützen, nicht berauben oder bekehren.

Didaktische Anmerkungen: Im Fokus dieses Materialpakets liegt die aufgeworfene Wert- und Sinnsuche der Schüler*innen. Mit Aufgabe 1 (Typ: Verständnis/Anwendung) soll eine Verbindung der Lebenswelt zur erzählten Welt des Romans ermöglicht werden; sie findet sich in ähnlicher Form bei Hübner (2012, S. 18). Diese Einsichten sollen im Rahmen der kreativen Schreibaufgaben 2a) und 2b) (Typ: Synthese) genutzt werden, um die Perspektive des künftigen ‚Provokateurs‘ einzunehmen. Dies soll eine Entwicklung

der Empathiefähigkeit auch gegenüber ‚schwierigen‘ Figuren fördern. Problematisches Verhalten soll nicht entschuldigt, aber erklärt werden.

Aufgabe 3a) (Typ: Verständnis) soll zur Erkenntnis beitragen, warum die Schüler*innen (hier stellvertretend Agnes) in der Erzählung empfänglich für Pierre Anthon's Provokationen sind: Agnes hat keine Angst vor der *Person* Pierre Anthon, sondern vor der *Idee*, die er verkörpert. Aufgabe 3b) (Typ: Verständnis/Bewertung) dient zur Erschließung eines wichtigen sprachlichen Stilmittels als Ausdruck von Unbehagen und Bedrohung und der analogen Wirkung auf Leser*innen.

Die Beschäftigung mit dem eingebundenen Videomaterial verlangt wahrscheinlich eine vorhergehende Erklärung des Begriffs „Nihilismus“. Von einer selbstständigen Erarbeitung wird dabei abgesehen; dies könnte aber bei einer fachübergreifenden Konzeption (Ethik, Philosophie) erwägt werden. Das Video wird an dieser Stelle genutzt, um zu verdeutlichen, dass bei gleichen Prämissen (ein Fehlen objektiver/externer Sinn- und Wertestifter) auch andere Schlüsse als der von Pierre Anton vertretene fatalistische Nihilismus gezogen werden können. Dies soll zu einer Sammlung sinnstiftender Ideen in Aufgabe 4 (vergleichbar mit Hübner (2012, S. 17)) motivieren: Der Kreis von literarischem Zugang zu lebensweltlicher Problemlösung ist geschlossen. Als alternatives (digitales) Format für diese Aufgabe ist die kollaborative Erstellung einer Visualisierung mit einem Werkzeug wie Mentimeter (2023) möglich.

5 Fazit

In der vorliegenden Lern- und Lesemappe wurde der Versuch einer didaktischen Aufbereitung des Romans „Nichts“ von Janne Teller unternommen. Dazu wurde das Material zunächst einer Sachanalyse unterzogen, um Anknüpfungspunkte und Schwierigkeiten für einen möglichen Unterrichtseinsatz herauszuarbeiten. Es wurde die doppelte Motivationsstruktur aus verzweifelter Sinnsuche und einer Demütigungs- und Rachedynamik hervorgehoben, die als Schwerpunkt für die didaktische Behandlung gewählt wurde. Im Rahmen dieser wurden Potenziale, Risiken und Grenzen analysiert und dabei hinsichtlich der umfassenden Gewaltdarstellungen die Notwendigkeit betont, die individuelle Situation einer potenziellen Lerngruppe zu berücksichtigen.

Auf Grundlage der Sachanalyse und der didaktischen Analyse wurden Vorschläge für Aufgaben und ergänzendes Material entwickelt, die als Grundlage für konkrete Planungsentwürfe herangezogen werden können. Es wurden verschiedene Zugänge zu der Gewaltthematik und ihrer Bewältigung eröffnet und verbunden, indem die Arbeit mit dem literarischen Text durch weiteres Material, beispielsweise in Form von Sachtexten,

ergänzt wurde. Dabei wurde mit verschiedenen Lehr- und Lernformen experimentiert, um Schüler*innen mit unterschiedlichen Vorlieben und Bedürfnissen zu erreichen. Auch hier ist eine Anpassung an die spezifische Lerngruppe vorzunehmen.

6 Literaturverzeichnis

Camus, Albert (2000): Der Mythos des Sisyphe. Reinbeck bei Hamburg.

Ewers, Hans-Heino (2021): Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinition. In: Günter Lange (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch.

Baltmannsweiler/Bielefeld, S. 3–12.

Frankl, Viktor E. (2009): ... trotzdem Ja zum Leben sagen. Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager. München.

Gaschke, Susanne (2010): "Lehrer sagten, dieses Buch ist schädlich". In: *Die Zeit*, 05.08.2010. Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/kultur/literatur/2010-08/jan-netter>, zuletzt geprüft am 01.03.2023.

Haslam, Nick; Stratemeyer, Michelle (2016): Recent research on dehumanization. In: *Current Opinion in Psychology* 11, S. 25–29.

Hellenbroich, Christoph (2012): Unterrichtspraxis Reihe Hanser in der Schule. Jan Netter. Nichts. Was im Leben wichtig ist. Hg. v. Marlies Koenen. München. Online verfügbar unter https://assets.dtv.de/media/59/c2/15/1645984325/Unterrichtsmodell_Teller_Nichts.pdf, zuletzt geprüft am 28.02.2023.

Hübner, Tobias (2012): Themenheft Nichts - Was im Leben wichtig ist (Medienistik.de. Germanistik & Neue Medien, 3/2012). Online verfügbar unter http://www.medienistik.de/Themenheft_Nichts.pdf, zuletzt geprüft am 28.02.2023.

Initiationsrituale – Transkulturalität. Seminarwiki der HHU (2019). Online verfügbar unter <https://wikifarm.phil.hhu.de/transkulturalitaet/index.php/Initiationsrituale>, zuletzt aktualisiert am 14.07.2019, zuletzt geprüft am 10.03.2023.

Kahoot! (2023): Kahoot! | Learning games | Make learning awesome! Online verfügbar unter <https://kahoot.com/>, zuletzt geprüft am 07.03.2023.

Kurzgesagt (2018): Optimistischer Nihilismus. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=-9xNrBQpFt4>, zuletzt geprüft am 03.03.2023.

Lange, Günter (2021): Adoleszenzroman. In: Günter Lange (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler/Bielefeld, S. 147–167.

Leidner, Bernhard (2022): Dehumanisierung im Dorsch Lexikon der Psychologie. Online verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/dehumanisierung>, zuletzt geprüft am 07.03.2023.

Mentimeter (2023): Interaktive Präsentationssoftware. Online verfügbar unter <https://www.mentimeter.com>, zuletzt aktualisiert am 08.03.2023, zuletzt geprüft am 08.03.2023.

Mey, Reinhard (1972): Gute Nacht, Freunde. In: Reinhard Mey: Mein achtel Lorbeerblatt.

Microsoft (2023): Bing. Online verfügbar unter <https://www.bing.com/new>, zuletzt geprüft am 06.03.2023.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Online verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf, zuletzt geprüft am 28.02.2023.

Nietzsche, Friedrich (1999): Götzen-Dämmerung. In: Friedrich Nietzsche: Der Fall Wagner. Götzen-Dämmerung. Der Antichrist. Ecce homo. Dionysos-Dithyramben. Nietzsche contra Wagner. Hg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München/Berlin, S. 55–162.

Pertzel, Eva; Schütte, Anna Ulrike (2017): Teil X. Janne Teller: Nichts. Was im Leben wichtig ist. In: Eva Pertzel (Hg.): Literatur ab 2010. Literarisches Lernen in der Sekundarstufe I. Münster/New York, Online-Zusatzkapitel.

Rhue, Morton (1997): Die Welle. Bericht über einen Unterrichtsversuch, der zu weit ging. Ravensburg.

Spreckelsen, Tilman (2010): Janne Tellers verstörender Bestseller: Wie man zum Fanatiker wird. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 23.09.2010. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/themen/janne-tellers-verstoerender-bestseller-wie-man-zum-fanatiker-wird-1611170.html>, zuletzt geprüft am 28.02.2023.

Stangl, Werner (2023): Initiationsritus – Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik. Online verfügbar unter <https://lexikon.stangl.eu/2569/initiationsritus>, zuletzt aktualisiert am 10.03.2023, zuletzt geprüft am 10.03.2023.

Teller, Janne (2010): Nichts. Was im Leben wichtig ist. München.

Voigt, Claudia (2010): Umstrittener Jugendroman: Verführung zum Nihilismus. In: *Der Spiegel*, 26.07.2010. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/kultur/literatur/umstrittener-jugendroman-verfuehrung-zum-nihilismus-a-709274.html>, zuletzt geprüft am 28.02.2023.