

LYRISCH-KARIBISCH: Niederländisch lernen mit Literatur im postkolonialen Kontext

Beatrix van Dam

Teil 1: Gedichte und Impulse für erfahrungsorientierten Unterricht

Das Projekt *Lyrisch! Niederländisch lernen mit Literatur* fördert mit seiner Website den Einsatz von mehr Literatur im Fremdsprachenunterricht Niederländisch. Der Name *Lyrisch!* zeigt, welche Herausforderung dies ist, verweist er doch auf die im Unterricht oft als schwere Kost empfundene „Lyrik“. Im Niederländischen bedeutet der Ausdruck „lyrisch zijn over iets“ jedoch auch, so begeistert zu sein über etwas, dass man dieser Begeisterung Ausdruck verleihen muss. Das Projekt will dementsprechend begeistern für die oft als schwierig empfundene Literatur.

Auf der *Lyrisch!*-Website werden eine weite Bandbreite kurzer literarischer Texte (Lyrik, aber auch Prosa und Drama) angeboten, die sich an beginnende wie an fortgeschrittene Lernerinnen und Lerner richten. Thematisch orientiert sich die Seite an Lehrplänen des Niederländischunterrichts in NRW und Niedersachsen. Dementsprechend gibt es viele literarische Texte zu Themen wie Identität, Diversität, (Post-)Kolonialismus, aber auch zum Klimawandel. Diese breite Auswahl soll die literarische Leselust im Niederländischunterricht anregen und ermöglicht die Integration literarischer Texte in thematische Reihenplanung. Innerhalb eines Themas sind die Texte nach Sprachniveau geordnet (A1–C1). Für einen Großteil der Texte gibt es eine Audiodatei in verschiedenen Varianten des Niederländischen (z. B. flämisches oder surinamisches Niederländisch) zum direkten Einsatz im Klassenraum. Neben dem Text selbst (A) wird für die meisten Texte auch eine Version mit Worterläuterungen, Kommentar und Einschätzung des Sprachniveaus angeboten (B).¹ Dreizehn Texte sind mit didaktischen Impulsen („Didaktisierung“) und einer Powerpoint versehen – Literatur „hapklaar“ für den Unterricht!

1 Die Website ist zu finden unter: kurzelinks.de/lyrisch. Für eine ausführliche Vorstellung des Projekts und des Ansatzes siehe Jeroen Dera und Beatrix van Dam. „*Lyrisch!* (Lese-) Erfahrung als Zugang zu Literatur im Niederländischunterricht.“ *Nachbarsprache Niederländisch* 27 (2022): 73–92.

An dieser Stelle stellen wir, passend zum Themenschwerpunkt dieser *nachbarsprache niederländisch*, Gedichte aus dem *Album van de Caraïbische poëzie* vor, die auf der *Lyrisch!*-Website in Bezug auf Themen wie „Identiteit en diversiteit“ und „(Post-)Kolonialisme“ angeboten werden. Sie öffnen die Augen für die Diversität und den Sprachreichtum dieses Raums und machen sensible Zusammenhänge wie Versklavung und Ausgrenzung zugänglich. Sofern die Gedichte im Original nicht niederländisch sind, klingen auf der Website in Audiodateien neben dem Niederländischen auch die anderen Sprachen des karibischen Raums: Das Papiamentu der „Benedenwindse Eilanden“, das Sranantongo der Afro-Surinamer sowie das Surinamisch-Javanische der aus dem indonesischen Raum Eingewanderten in Suriname. Zu jedem Text ist hier ein kurzer Impuls abgedruckt, der auf der Website mit weiteren didaktischen Erläuterungen zum Text ergänzt wird. Die Website stellt zudem die Gedichte auch in einer Version mit Worterläuterungen zur Verfügung. Teil 2 dieses Artikels gibt anhand des Gedichts „Dididivi“ von Giselle Ecury einen „Crashkurs“ in erfahrungsorientiertem Literaturunterricht (S. 51).

Bernado Ashetu – “Tropen”

(mit Audiodatei auf der *Lyrisch!*-Website)

Aus: *Album van de Caraïbische poëzie* (Rubinstein, 2022)



Tropen

Tropicál
 Trópical
 Tropisch,
 noem het hoe je wilt,
 in welke taal je wilt,
 het betekent: Dans
 het betekent: hitte.
 het betekent:
 oerbos van bloemen
 planten.
 Het betekent:
 diep donker
 ondoorgrondelijk oerbos
 van bloemen en
 planten.
 Het betekent:
 dans, hitte
 en
 het betekent:
 drank
 dolk
 doem.
 Het betekent:
 haat bij weelde
 van bloemen,
 bij duister van
 zware planten,
 van dit ontroostbaar groen.

Impuls zum Text

Was sind die Tropen? Das Gedicht gibt eine Antwort, die nicht zwischen Natur und Mensch unterscheidet. Ab V. 18 („het betekent: / drank /dolk / doem“) kippen die Tropen als extremes Naturphänomen (Hitze, Wildwuchs) in extremes menschliches Verhalten („drank“/Rausch, „dolk“/Mord, Hass). Die stakka-tohaft kurzen Verse unterstreichen die Wucht der Natur wie der Menschen. Das Grün des Urwaldes wird „untröstlich“, die Tropen mischen sich mit menschlicher Tragik. Das Gedicht zeichnet so ein ebenso kraftvolles wie düsteres Bild der Tropen, in dem sich unheilvolle Ereignisse andeuten.

Michaël Slory – Kokospalm

(mit Audiodatei auf der *Lyrisch!*-Website)

Uit: *Album van de Caribische poëzie* (Rubinstein, 2022)



Kokospalm

Kokospalm,
onder de vloeiende wind
luistert het gedicht
en zuivert zich.

Nee, hier is geen eenzaamheid.

Kijk, het gras groeit.
De vogels zingen.
En één en al omarming
is de ruimte.

Impuls zum Text

Ein Gedicht, das zuhört und sich reinigt? Hier scheint sich ein Text direkt mit dem verbinden zu wollen, was er beschreibt. Das Gedicht selbst ist hier das lyrische Ich, das lauscht und sich einer tropischen Szene öffnet, in der eine Palme inmitten von Wind, Gras und Vogelgesang wahrgenommen wird. Das Gedicht/lyrische Ich geht so in der Szene auf, dass es sich am Ende vom Raum, in dem es sich befindet, umarmt fühlt (V. 8/9): Hier ist kein Platz für Einsamkeit (V.5), auch wenn eigentlich niemand (zumindest kein Mensch) anwesend zu sein scheint. Die Szene ist sich selbst genug und macht surinamische Landschaft erfahrbar.

Creolen – “Lakusingi/Laku-lied”

(mit Audiodateien Sranantongo/Niederländisch auf der *Lyrisch!/-Website*)

Aus: *Album van de Caraïbische poëzie* (Rubinstein, 2022)

Lakusingi

Mi na kakafowru, kron de a mi ede.
Mi na kakafowru, mi kron de a mi
ede.
Kaba wansi nefi de a mi neki,
mi kron de a mi ede.

Sranantongo



Laku-lied

Ik ben een haan, met een kroon op
mijn hoofd.
Ik ben een haan, mijn kroon staat
op mijn hoofd.
Ook al ligt er een mes aan mijn nek,
mijn kroon staat op mijn hoofd.

(vertaling Michiel van Kempen)



Impuls zum Text

Lakusingi sind Lieder, die Teil von Theaterstücken waren, welche versklavte Menschen auf Plantagen in ihren eigenen Sprachen vortrugen. Das Gedicht kann mit dem deutschen Grundgesetz, Artikel 1 (1) in Dialog gebracht werden: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“ Was, wenn sie doch angetastet wird? Wie lässt sich diese Würde dann noch bewahren? Diese Frage verhandelt das „Laku-lied“. Der Sänger vergleicht sich selbst mit einem Hahn – dem Tier, das oft mit Stolz assoziiert wird. Als Ausdruck seiner Würde trägt der Hahn eine „Krone“ (Hahnenkamm). Diese ist an ihm festgewachsen und gehört zu ihm, selbst wenn er sich in einer Situation der Ohnmacht befindet, ihm Gewalt angedroht oder zugefügt wird oder gar sein Leben auf dem Spiel steht: Er kann sie nicht verlieren, egal was ihm angetan wird. Durch dreimalige Wiederholung (V. 1, 2 und 4) wird dieser Zustand geradezu beschworen, als müsste er durch das Lied erst entstehen. Auf diese Weise stellt sich das Lied einer existentiellen Bedrohung, indem es die eigene Kraft besingt.

Enrique Goilo – “De wanhoop van een slaaf”

(mit Audiodateien Papiamentu/Niederländisch auf der *Lyrisch!*-Website)

Aus: *Album van de Caraïbische poëzie*. (Rubinstein, 2022)

Desesperacion di un catibu

Den mondi'tera pretu
M'a haña mi sinti
Mi por a biba quetu
Un bida consenti.

Rib'un malditu dia
M'a perde libertad
Cu heru na mi pia
M'a conocé crueldad.

Sin awa, sin cuminda
Catibu di color
M'a lastra den caminda
Tra'i bomba sin pudor.

M'a sufri den bodega
Un haula di maidad
Un fiernu jen di praga
I hende sin piedad.

Mi bida ya n' ta bida
Mi alm ata quibrá
Acaso den huida
Lo mi por descansá.

Cu chapi, piki, heru
Mainta bon temprán
Den sol'i awaceru
Sin come pida pan.

Un bomba tra'i bo lomba
Karbachi na su man
Bo sanguer di palomba
Dramá pa haragán.

Catibu riba mundu
Ta pida sin balor
Blo Dios aya den cielu
Por calma su dolor.

De wanhoop van een slaaf

In het woud van een zwart land
ben ik tot de jaren van verstand gekomen.
Ik had gemakkelijk een leven
zonder zorgen kunnen leiden.

Op een kwaaië dag heb ik mijn
vrijheid verloren.
Door mijn ketenen heb ik wreedheid
leren kennen.

Ik had geen water, geen voedsel,
Ik was een zwarte slaaf.
Ik werd voortgesleept achter
een schaamteloze bomba.

In het ruim heb ik geleden:
een kooi vol ellende,
een hel van ongedierte
en mensen die geen medelijden kenden.

Ik heb geen leven,
geen ziel meer.
Zou ik misschien door te vluchten
tot rust kunnen komen?

Zonder één stukje brood op mijn maag
moest ik 's ochtends in alle vroegte
zowel onder de zon als in de regen
aan het werk met hak, houweel en ijzeren staaf.

Met vlak achter mij een bomba
met de karwats in de hand
deed die nietsdoener
mijn zuiver bloed vloeien.

In de wereld is de slaaf
een waardeloze steen.
Alleen God daarboven in de hemel
kan zijn pijn stillen.

Karbach i ta castigu
Pa un bida habracá
I hamber ta testigu
Di queho expresá.

Quitá mi unbez fo'i mundu
Rancá mi bai cuné
Qui bal un bon catibu
Cu alma di carné.

E pos ey... ta mi suerte
E ta mi salvación
Den braza di la muerte
Dios pordoná mi acción.

Adi 's, mundu malditu
Mi no quier biba mas
Ni sombr'i mi spiritu
Mi quier pa bolbe cas...

[Papiamentu]

Een karwats is de straf
voor een gebroken leven
en de honger is getuige
van mijn klagen.

Haal mij dan weg uit deze wereld,
trek mij maar mee.
Een goede slaaf die zich als
een mak schaap gedraagt is niets waard.

Die put daar ... is mijn uitkomst.
Hij is mijn verlossing.
In de armen van De Dood
vergeve mij God.

Vaarwel ellendige wereld,
Ik wil niet meer leven.
Niet eens de schaduw van mijn geest
wil ik naar huis zien terugkeren.

(vertaling Luis H. Daal)



Impuls zum Text

Das Gedicht ist, wie der Titel ankündigt, ein Schrei der Verzweiflung, der an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig lässt. Durch deutliche Sprache wird die Situation eines Menschen beschrieben, der erst frei war und dann zum Sklaven gemacht wurde. Hunger, Gewalt und Missachtung bestimmen die Lage. Das lyrische Ich fühlt sich behandelt wie ein Tier – oder schlechter als ein Tier (Strophe 4). Durch die schnörkellose Sprache lässt sich das Grauen erahnen, dem nur noch mit Hoffnungslosigkeit und Resignation begegnet werden kann. Wie die fünfte Strophe deutlich markiert, fällt dieses von Unfreiheit und Miss-handlung gekennzeichnetes Dasein nicht mehr unter „Leben“: „Ik heb geen leven [...] meer.“ Allein von einer jenseitigen, höheren Macht erhofft sich das lyrische Ich Erlösung und ersehnt daher den Tod (Strophe 8, 11 und 12). Gelingt es dem Gedicht, Leserinnen und Leser zumindest ansatzweise die Perspektive versklavter Menschen nachvollziehen zu lassen?

J. R. Basuki – “Kabur Kanginan/Meegevoerd met de wind”

(mit Audiodateien Surinaams-Javaans/Niederländisch auf der *Lyrisch!*-Website)

Aus: *Album van de Caraïbische poëzie*. (Rubinstein, 2022)

Kabur Kanginan

Aku wong Jawa kang kabur kanginan
 Urip keranta-ranta
 Lembaring siti manca kelangan Jawa
 Ora nduwé unggah-ungguh
 Jawa kuwi panengerku
 Minangka panjang ing lebet gesang
 Yen aku lali aku kang cilaka
 Jawa kudu pulih ing uripku
 Kang mirong sapa aku ‘ra mangerteni
 Kasèp dud alesan
 Angger aku gelem ngawiyatku kabèh
 Apa kang sonya anuli pangghi

[Surinaams-Javaans]

Meegevoerd met de wind

Ik ben een Javaan, met de wind mee-
 gevoerd
 Het leven is vol ontberingen
 In een ver vreemd land verlies je het
 Javaan-zijn
 Verlies je je Javaanse normen en
 waarden
 Javaans-zijn is een leidraad voor mij
 Levenslang in het diepste van mijn
 wezen
 Het kan mij onheil brengen als ik het
 vergeet
 Het Javaan-zijn moet worden her-
 steld in mijn leven
 Wie het boetkleed moet aantrekken,
 weet ik niet
 Maar dat het te laat is, is geen argu-
 ment
 Alleen als ik bereid ben om mij in te
 zetten
 Zal de leegte spoedig zijn opgeheven
 (vertaling Vincent Karijowidjojo,
 Hariëtte Mingoen)



Impuls zum Text

Das Gedicht drückt die innere Zerrissenheit eines Menschen indonesischer Herkunft in Suriname aus. Nach der Abschaffung der Sklaverei in Suriname (1863–1873) wurden die versklavten Menschen afrikanischer Herkunft auf den Plantagen mit Vertragsarbeitern aus Asien ersetzt. „Agenten“ warben vor allem in asiatischen Gebieten mit Hungersnot und Armut (Niederländer gerne in der niederländischen Kolonie „Nederlands-Indië“) Menschen, die sich vertraglich zu

fünf Jahren Arbeit in Suriname verpflichteten und die weite Reise nach Suriname antraten („Meegevoerd met de wind“), von wo aus sie oft nicht mehr in ihr Heimatland zurückkehrten. In den indonesischen Vertragsarbeiterinnen und -arbeitern in Suriname verknüpft sich die niederländische Kolonialgeschichte in Asien und Südamerika. Die „freien“ Arbeiterinnen und Arbeiter mussten unter schlechten Bedingungen viel Arbeit für wenig Lohn leisten (V. 2 „Het leven is vol ontberingen“). Nur wenige kehrten in ihre Heimat zurück, ihr Herkunftsland wurde ihnen zum Traum. Sie versuchten, ihre indonesische Identität in der völlig anderen Umgebung Surinames zu bewahren. Basukis Gedicht drückt aus, welchen inneren Kampf dies bedeutete. Stets scheint der Identitätsverlust zu drohen (V. 3–4: In een ver vreemd land verlies je het Javaan-zijn/Verlies je je Javaanse normen en waarden), gegen den sich das lyrische Ich stemmt (V. 5 Javaans-zijn is een leidraad voor mij). Es versucht sich von Trauer und Reue über die entstandene Situation zu distanzieren (V. 9 „Wie het boetekleed moet aantrekken, weet ik niet“). Trotz aller Entbehrungen setzt es sich zusätzlich mit voller Kraft dafür ein (V. 11), die Identität seines Herkunftslands nicht aufzugeben und der inneren Leere (V. 12 „leegte“) entgegen zu treten. Im „Aufheben“ der Leere (V. 12) schließt der letzte Vers an das Bild des Winds im ersten Vers an: Trotz seiner Kraft hat der Wind eine Leichtigkeit, welche die bedrückende Leere „aufheben“ kann.

Giselle Ecury – “Dividivi”

(mit Audiodatei Niederländisch)

Aus: *Album van de Caraïbische poëzie* (Rubinstein, 2022)



Dividivi

‘teken een boom’
zei de juffrouw op school
en ik schetste een dividivi
die scheef uit mijn papier ontstond
en groeide in mijn dromen
wees naar mijn geboortegrond
heimwee in zijn takken
ze begon hem uit te vlakken

koud met koele hand
want:
ze wilde een wilg
in een winterwit land
omdat de kalender dat eiste
mijn werkelijkheid
verdeelde geen tijd
vergijsde
zonder seizoenen
ik staarde naar mijn schoenen
de zon stond in brand
achter mijn ogen
scheen op wat nog over was
van mijn dividivi
schaduwen bewogen
mijn potlood
zweeg in alle talen
de stilte van de klas
bleef zich ademloos herhalen



Abbildung: Divi-Baum (Foto V. Wenzel)

Impuls zum Text

Ein *dividivi* ist ein im karibischen Raum beheimateter Baum, auch “waaiboorn” genannt, der durch den Passatwind oft schief zu einer Seite wächst. Der *divi-divi* verweist auf die karibische Herkunft und Heimat des lyrischen Ichs, die in den Niederlanden jedoch ausradiert und übermalt wird mit europäischen Elementen wie der Weide als typisch niederländischem Baum mit herabhängenden Zweigen. Die letzten Verse beschreiben die Reaktion des lyrischen Ichs und der Klasse darauf, dass das lyrische Ich keinen Dividivi zeichnen, seine Herkunft also nicht zeigen darf. In keiner Sprache kann oder will das lyrische Ich sich dazu äußern. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sehen den Vorfall und sa-

gen ebenfalls nichts. Die Herkunft des lyrischen Ichs scheint keine Rolle spielen zu dürfen, ihr wird weder von der Lehrerin noch von den Gleichaltrigen in irgendeiner Form Beachtung geschenkt. Das lyrische Ich fühlt sich unverstanden und ist mit seiner Trauer allein. Das Gedicht koppelt Fragen des (Migrations-) Hintergrunds von verschiedenen Personen an allgemeine Identitätsfragen. „Jezelf mogen zijn“ – in welchen Kontexten fällt dies mehr oder weniger schwer? Wann komme ich mir „schief“ vor wie ein Dividivi, so dass ich nicht passe/aus dem Rahmen falle?

Die Autorin Giselle Ecury über das Gedicht:

Ich war 6 Jahre jung, damals in dieser holländischen Schule und die Lehrerin war noch nicht diplomiert, sondern war bei uns um zu lernen. Ich war ja auch nicht böse, es war einfach, dass wir einander nicht verstanden. Sie hatte aber so einen ausländischen Baum noch nie gesehen und hat vielleicht gedacht: so etwas kann doch einfach nicht sein, was macht das Kind?! ... Und so etwas geschah öfter, die Welt war [...] so klein. Reisen war teuer [...]. Genauso war das auch für mich: Ich konnte ja überhaupt keinen Schneemann machen... Das hat meine damalige Freundin mich gelehrt.

Teil 2: Crashkurs erfahrungsorientierter Unterricht am Beispiel von Giselle Ecurys Gedicht "Dividivi"

Neben der Bereitstellung von literarischen Texten auf der *Lyrisch!*-Website vertritt das *Lyrisch!*-Projekt auch einen bestimmten Zugang zu Literatur, um die Motivation zum Lesen von Literatur zu erhöhen: (Lese-)erfahrungsorientierte Literaturdidaktik. In der niederländischen Literaturdidaktik werden derzeit Ansätze entwickelt, welche die individuelle Leseerfahrung zum Ausgangspunkt nehmen (Dera, Schrijvers). Diese Ansätze tragen die didaktischen Impulse zu 13 literarischen Texten auf der *Lyrisch!*-Website in den deutschsprachigen Raum. Ergänzend soll die erfahrungsorientierte Literaturdidaktik hier in einer Art „Crashkurs“ kompakt vermittelt werden. Als Beispiel dient, entsprechend dem Themenschwerpunkt dieser *nachbarsprache*, ein Gedicht aus dem *Album van de Caraïbische poëzie*, das Fragen der Identität und Diversität im postkolonialen Zusammenhang verhandelt: das oben abgedruckte Gedicht von Giselle Ecury: „Dividivi“.

Kern des erfahrungsorientierten Ansatzes ist es, nicht von der Beschreibung des literarischen Textes, sondern von der Beschreibung der *eigenen Wahrnehmung des Textes* auszugehen. Didaktisch schlägt man hier (mindestens) zwei Fliegen mit einer Klappe. Schülerinnen und Schüler haben in der eigenen Wahrnehmung des Textes einen konkreten Anhaltspunkt, bei dem es kein „richtig“ oder „falsch“ gibt. Sie trauen sich schneller, Aussagen (nicht über den Text, sondern über die *Wirkung* des Textes) zu machen. Gleichzeitig setzt die Beobachtung und Beschreibung der eigenen Reaktion auf den Text sie in ein direktes und persönliches Verhältnis zu ihm, aus dem gegebenenfalls ein analytisches Interesse erst erwachsen kann. Das Ausgehen von der eigenen Leseerfahrung führt

keinesfalls weg von literaturdidaktischen Fragestellungen. Denn Schülerinnen und Schüler üben sich im Nachspüren und Verbalisieren der eigenen Wahrnehmung eines literarischen Textes in zentrale Fragestellungen der Ästhetik ein, die sich auf die Wirkung von Kunst richten: Bewegt mich ein literarischer Text? Was löst er in mir aus? Solche Fragen werden Literatur als Textgattung sehr gerecht, da sie als Kunstform immer auf mehreren Ebenen (und nicht nur auf der kognitiv-analytischen) Ebene ansprechen will.

Gerade in der Fremdsprache fällt die Kompetenz zur differenzierten Beschreibung der eigenen ästhetischen Wahrnehmung nicht vom Himmel, sondern muss an verschiedenen Texten mit steuernden Aufgabenstellungen und bereitgestellten Satzbausteinen oder Vokabular eingeübt werden.



Ervaringsgerichte vragen

- Hoe komt de tekst bij je binnen?
- Wat doet de tekst met je?
- Hoe laat de tekst je achter?
- Wat voelde/zag/hoorde/rook je tijdens het lezen?
- Welke beelden komen in je op tijdens het lezen?
- Wat zie je voor je? Kun je je erin verplaatsen?
- Wat raakte/stoorde je?
- Welke woorden vond je mooi?

Dabei überschneidet sich das literaturdidaktische Interesse an der Verbalisierung eigener Wahrnehmungen und Gefühle mit anderen im Fremdsprachenunterricht wichtigen kommunikativen Kompetenzen wie der Fähigkeit zur Artikulation eigener Gemütslagen und Gefühle allgemein. Es geht dabei durchaus nicht nur um positive Gefühle („Was spricht mich an?“). Auch nach Irritationen („Was stört mich?“) in Bezug auf den Text wird gefragt, da gerade literarische Texte, zum Beispiel indem sie uneindeutig sind, dem Begreifen oft Widerstände bieten. Lesen von Literatur muss daher Strategien finden, mit dieser Widerspenstigkeit umzugehen. Identifizierte und verbalisierte Irritationen können gerade Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit dem Text sein. Hier bietet der Rückgriff auf die eigene Leseerfahrung Auswege, wenn etwa poetische

Ervaringsgerichte aanloopzinnen

- Toen ik dit las, voelde/zag/hoorde/rook ik...
- Dit doet me denken aan...
- Wat mij raakt is./ Mij spreekt aan dat...
- Wat mij stoort is...
- Mij valt op dat...
- Ik vraag me af wat...
- Het gedicht herinnert me aan...
- Ik vind het mooi hoe...
- Ik vind het grappig/irritant/verontrustend/vrolijk hoe...
- Mij verbaast dat...
- Ik vind het verwarrend/raar dat...
- De sfeer van dit gedicht is voor mij...
- Ik word blij van...
- Ik word bang van...

Bilder kognitiv-analytisch nicht erklärt werden können. Auch wenn ein Bild in einem Text nicht verstanden wird, löst es Assoziationen aus, denen in einer erfahrungsorientierten Lektüre nachgespürt werden kann. Assoziationen legen die Bedeutung eines Bildes nicht fest, bieten aber punktuelle Anhaltspunkte. Das Formulieren eigener Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle und Assoziationen ist damit ein Schwer- und Ausgangspunkt des erfahrungsorientierten Literaturunterrichts.

Das Gedicht „Dividivi“ erfahren

Was bedeutet dies für die konkrete didaktische Ausarbeitung eines literarischen Textes? Im Wesentlichen muss in Aufgabenstellungen zum literarischen Text die Verschiebung vom Text zur Wahrnehmung des Textes zum Ausdruck kommen. Textorientierte Aufträge zielen auf die Erfassung des Textes ab (hier das zentrale Problem in der Interaktion zwischen dem lyrischen Ich und „de jufrouw“/„de klas“). Sie regen mehr das kognitive Verständnis des Textes an (z. B. „Welk probleem beschrijft dit gedicht?“) oder das sich Hineinversetzen in den Text (z. B. „Wat voelt het lyrische ik?“). In beiden Fällen ist der Text, nicht die eigene Wahrnehmung des Textes der Ausgangspunkt. Erfahrungsorientierte Aufgaben stimulieren Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Reaktionen auf den Text genau wahrzunehmen und zu verbalisieren (z. B. „Wat voel je als je deze tekst leest? Wat spreekt je aan? Wat stoort je?“). Sie müssen nicht gleich versuchen, den ganzen Text und sein zentrales Problem zu erfassen, sondern können von einzelnen Teilen ausgehen, die ihnen auffallen. Dabei richten Aufträge die Aufmerksamkeit nicht nur auf den Inhalt des Textes, sondern auch auf seine Form (z. B. „Streep woorden aan die je bijzonder aanspreken. Waarom spreken deze woorden je aan?“).

Auch kreative Aufträge können sich am Text orientieren (z. B. „Hoe zou jij je voelen als jij het lyrische ik was? Schrijf je gevoelens in een appje aan je vriend of vriendin op.“) oder am kreativen Ausdruck der Leseerfahrung (z. B. „Welk beeld vind je passend bij jouw indruk van dit gedicht? Teken iets of zoek een plaatje op internet op. Leg uit wat het plaatje voor jou met het gedicht te maken heeft.“). Während der textorientierte kreative Auftrag die Schülerin oder den Schüler in die Rolle des lyrischen Ichs schlüpfen lässt, bezieht sich der erfahrungsorientierte, „expressive“² Auftrag auf den (kreativen) Ausdruck der eigenen Leseerfahrung, des eigenen Bildes vom Text, das in einem anderen Medium ausgedrückt wird.

Auf diese Weise suchen Schülerinnen und Schüler selbst ihren Zugang zum Text. Grundsätzlich lässt eine erfahrungsorientierte Aufgabenstellung aber offen, ob Schülerinnen und Schüler die Perspektive des Ichs in den Mittelpunkt stellen oder ihre Leseerfahrung einen anderen Ausgangspunkt hat, z. B. Irritation über das Verhalten der Lehrerin oder der Klasse des lyrischen Ichs. Der Übergang zur Textinterpretation ist dabei fließend, weil die Begründung der Wirkung eines Textteils oft in Textauslegung übergeht. (z. B. „‘Ik staarde naar mijn schoenen’ spreekt mij aan. Het kind kijkt naar beneden. Het is verdrietig.“; „‘Heimwee in zijn takken’ spreekt mij aan. Het heimwee is groot als een boom. Het groeit.“). Erfahrungsorientierte Aufgabenstellungen lassen immer die Möglichkeit der Irritation zu, indem sie die Aufmerksamkeit auch auf offene, störende oder unbegreifliche Elemente des Textes richten. So wird eine eher

2 Dera/van Dam. „Lyrisch! (Lese-)Erfahrung als Zugang zu Literatur“ 84–85.

suchende als den Text erfassende Bewegung ausgelöst, die in verschiedenen Richtungen gelenkt werden kann.

Phase I: Textwahrnehmung

Der Bearbeitung von vertiefenden Aufträgen geht die unterschiedliche gestaltbare erste Textwahrnehmung vorweg. Da im erfahrungsorientierten Ansatz die direkte Konfrontation mit dem Text und die Beobachtung und Beschreibung der eigenen Leseerfahrung (das *while-reading*) im Mittelpunkt steht, ist eine Pre-Reading-Phase nicht zwingend. Eine direkte und unvorbereitete Lektüre des Textes gibt der eigenen Reaktion auf den Text bewusst maximal Raum. Eine pre-reading-Aktivität kann jedoch die Wahrnehmung des Textes in eine bestimmte Richtung steuern. In diesem Fall könnten Abbildungen einer Weide und eines Dividivibaumes visuelle Impulse geben, durch welche die Verbindung der Bäume mit unterschiedlichen Landschaften und Kulturen eingeführt werden. Auch hier lassen sich text- beziehungsweise objektorientierte Aufträge („Wat zijn dit voor bomen? Waar groeien ze?“) in erfahrungsorientierte und persönliche Aufträge („Wat roepen deze bomen in je op? Heb je ze al een keer ergens gezien?“) verändern oder beide Auftragsformen werden kombiniert. In Bezug auf das Gedicht „Dividivi“ könnte eine erfahrungsorientierte Pre-Reading-Aktivität auch von der Stille in den letzten Versen ausgehen: Die Lerngruppe schweigt eine Zeit lang und notiert, wie sie die Stille erfährt.

Ob mit oder ohne pre-reading ist die oben skizzierte erfahrungsorientierte Lesephase zentraler Bestandteil des erfahrungsorientierten Ansatzes, dem gemeinsame sowie individuelle Lese- und Verarbeitungszeit eingeräumt wird. Die Website des Projekts bietet eine Audiodatei zum Gedicht an, um während der Rezeptionsphase verschiedene Sinne anzusprechen und den Text auch als gesprochene Sprache wahrnehmen zu können. Nach einer eventuellen gemeinsamen Rezeptionsphase sollten Schülerinnen und Schüler Zeit haben, sich individuell mit den Arbeitsaufträgen zu beschäftigen, gegebenenfalls Notizen zu machen (z. B. „Wat voel je als je deze tekst leest? Welke woorden spreken je bijzonder aan? Waarom? Zoek of teken een plaatje dat past bij jouw leesindruk.“). Marloes Schrijvers nennt dies das Finden von Worten für die eigenen Stimme, den „internen Dialog“, bei dem eine Schülerin oder ein Schüler der Wirkung eines Textes in sich nachhört und versucht in Worte zu fassen. Hier wird ein persönliches Verhältnis zum literarischen Text etabliert, das Ausgangspunkt jeder weiteren Auseinandersetzung im „externen Dialog“ ist.³

Das Verbalisieren eigener Empfindungen in einer Fremdsprache stellt dabei eine Herausforderung dar, kann die Sprache jedoch auch besonders nahebringen, da sie eng an die eigene Erfahrungs- und Gefühlswelt gebunden wird. In der

3 Marloes Schrijvers, *Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: een ontwerphandleiding*. Stichting Lezen 2020. 5–6. <https://kurzelinks.de/hp64>. Vgl. auch Marloes Schrijvers, *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom* (Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2019).

fremdsprachlichen Unterrichtssituation erfordert dies Hilfestellungen, etwa in der Zuhilfenahme von Wörterbüchern oder der Bereitstellung von Wortschatz und Satzbausteinen, die darauf ausgerichtet sind eigene Wahrnehmungen und Gefühle auszudrücken.

Phase II: Austausch über den Text

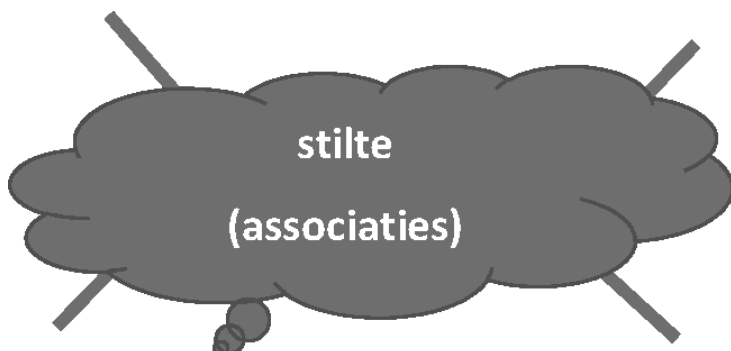
Erst wenn auf diese Weise jeder Schüler und jede Schülerin in einen individuellen Dialog mit dem Text getreten ist, kann laut Schrijvers ein produktiver externer Dialog mit anderen über den Text stattfinden.⁴ Dieser Austausch lässt sich zum Beispiel nach dem think-pair-share-Prinzip strukturieren, wobei die „think“-Phase im erfahrungsorientierten Kontext eher zu einer „feel“-Phase wird. Nach der ersten, individuellen Phase („feel“) teilen die Schülerinnen und Schüler sich in Zweiergruppen ihre Reaktionen mit, ohne notwendigerweise ihre Eindrücke zu vergleichen oder zu diskutieren.⁵ In einer „share“-Phase werden Antworten im Klassenverband gesammelt. So entsteht ein Eindruck der Skala von Gefühlen, die das Gedicht auslösen kann („Wat voel je als je deze tekst leest?“). Zudem werden verschiedenen Worte oder Verse des Gedichtes gesammelt, die Schülerinnen oder Schüler besonders angesprochen haben („Welke woorden spreken je bijzonder aan? Waarom?“). Hier und im Sammeln der Fragen an das Gedicht entsteht Interpretationsspielraum, der noch verstärkt wird durch das Vorstellen einzelner Bilder, die Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang mit dem Gedicht gewählt haben („Zoek of teken een plaatje dat past bij jouw leesindruk.“). Die Bilder können auch in einer Collage auf einer (digitalen) Pinnwand dargestellt werden.

Phase III: Vertiefung

Auf der Grundlage eines erfahrungsorientierten internen Dialogs („feel“), eines darauf aufbauenden externen Zweierdialogs („pair“) und einem Sammeln einiger Reaktionen auf die Aufträge in der Gruppe („share“) baut die weitergehende Auseinandersetzung mit dem Text auf, die in verschiedene Richtungen vertieft werden kann. Die Übergänge zwischen kreativen, erfahrungs- und handlungsorientierten, textorientierten und kognitiv-analytischen Elementen sind dabei fließend. Beispielhaft wird hier eine Unterrichtseinheit vorgeschlagen, die Textkompetenz mit sozio-kultureller Kompetenz kombiniert: Schülerinnen und Schüler sollen über die Auseinandersetzung mit dem Gedicht den Umgang mit Andersartigkeit, hier in der Konfrontation der „wilg-wereld“ mit der „dividiv-wereld“, problematisieren. Ausgehend von den letzten beiden Versen werden anhand einer Wortwolke Assoziationen zu Stille gesammelt.

4 Marloes Schrijvers, *Inzicht in jezelf en anderen* 9–13.

5 Schrijvers schlägt Hilfestellungen z. B. für geeignete Gesprächsstrategien vor, die Schülerinnen und Schüler bei diesem externen Dialog unterstützen können: *Inzicht in jezelf en anderen* 7–9.



Darauf aufbauend können verschiedene Arten von Stille inventarisiert werden: Welche Arten von Stille kennen die Schüler und Schülerinnen, wie entstehen sie und wie fühlen sie sich an? Was sind angenehme, was unangenehme Formen von Stille? Warum?

Diese wortschatzerweiternde, optional mündliche und/oder schriftliche Kommunikation in Bezug auf konkrete lebensweltliche Erfahrung wird kombiniert mit Textkompetenz in Bezug auf die Interpretation des Gedichts. Diese richtet die Aufmerksamkeit auf die letzten Verse. Um welche Art von Stille handelt es sich in dem Gedicht? Wie entsteht sie? Warum sagt niemand etwas? In diesem Zusammenhang tritt auch der poetische Sprachgebrauch des Gedichts in den Vordergrund, in dem sich die Stille „atemlos wiederholt“: Die Stimme wird hier zu einer Person, sie kann (nicht) atmen. Das Bild einer atemlosen, sich wiederholenden Stille ist kognitiv-analytisch nicht völlig auflösbar, lässt sich aber über das Sammeln von Assoziationen, die dieses Bild bei einzelnen Schülern und Schülerinnen auslöst, annäherungsweise bestimmen. Wie charakterisiert diese Personifikation die Stille? Kann sich eine Stille „wiederholen“? Wie fühlt sich eine Stille an, die sich wiederholt?

Um dem ungelösten Konflikt, der die Stille auslöst, auf die Spur zu kommen, unterstreichen Schülerinnen und Schüler Verse, die sich auf das lyrische Ich beziehen in einer anderen Farbe als Verse, die sich auf die Lehrerin oder die Klasse beziehen. Davon ausgehend können auch mittels Abbildungen der beiden Baumarten die Merkmale, die sich eher auf die Lehrerin/die Klasse und deren Welt (de „wilg-wereld“) beziehen von Merkmalen unterschieden werden, welche das lyrische Ich und seine Welt (de „dividivi“-wereld) kennzeichnen. Hier können unterstützend Wortkarten angeboten werden, siehe unten. Natürlich sind Eigenschaften, die Überschneidungen aufzeigen, weil sie sich auf beide Welten bzw. Baumarten beziehen, besonders interessant („verdrietig“ lässt sich z. B. sowohl auf „wilg“ wie auf „dividivi“ beziehen).

Die Auseinandersetzung mit den poetischen Verfahren des Gedichts lässt sich an dieser Stelle vertiefen, wenn Schüler und Schülerinnen zusätzlich die Funktion der Reime beschreiben: Welche Wörter reimen sich? Wo bleiben Rei-

me in der Welt des Ichs oder der Lehrerin und wo verbinden Reime Verse, die sich das Ich beziehen mit Versen, die sich auf die Lehrerin beziehen? Wie sorgen Alliterationen im Gedicht für Sinnzusammenhänge?

Im Aufeinandertreffen der unterschiedlichen Welten werden Schülerinnen und Schüler mit einem zentralen Thema des Gedichts, dem Umgang mit Andersartigkeit, konfrontiert, bei dem die schweigende Klasse eine ambivalente Stellung einnimmt: Niemand sagt etwas, niemand richtet sich gegen den Umgang mit Andersartigkeit durch die Lehrerin. Dennoch signalisiert die Stille, dass hier etwas nicht stimmt und dass alle betroffen sind. Schüler und Schülerinnen diskutieren in Reaktion auf den Text: Worin besteht das Problem? Wie hätte man es besser lösen können? Gelingt es der Lehrerin den Dividivi verschwinden zu lassen? An dieser Stelle können textorientierte Aufgabenstellungen eingesetzt werden, um die verschiedenen im Gedicht präsentierten Perspektiven nachzuvollziehen und zu vergleichen (Perspektive des lyrischen Ichs: „Hoe zou jij je voelen als jij het lyrische ik was? Schrijf je gevoelens in een appje aan je vriend of vriendin op.” – Perspektive der Lehrkraft: „Hoe neemt de juf de situatie waar? Wat vertelt zij aan haar collega in de pauze na de les?“)

wild groeiend	scheef	onvoorspelbaar
kwetsbaar	zacht	heet
onzeker	koud	verdrietig
in de war	ontwijkend	onduidelijk
beschaamd	bewegelijk	hard
dominant	sterk	machtig
vastbesloten	schematisch	vastgelegd
gecontroleerd	zelfverzekerd	duidelijk

Schließlich wird das Thema wieder lebensweltlich-erfahrungsorientiert gewendet auf das lyrische Ich, das sich im Gedicht gegenüber Klasse und Lehrerin nicht äußert über seine Gedanken und Gefühle. In einem introspektiven Auftrag fragen sich Schülerinnen und Schüler, wann sie in letzter Zeit etwas nicht gesagt haben, weil es sich in diesem Kontext nicht passend anfühlte. Wo fühlten sie sich schief und fehl am Platz wie der Dividivi in der Unterrichtsstunde an einer niederländischen Schule?