

Tipker, Christoph

## **Täterstrategien und Opferkognitionen bei sexuellem Missbrauch. Eine pädagogische Lektüre gegenwartsliterarischer Texte**

2016, 19 S.



Quellenangabe/ Reference:

Tipker, Christoph: Täterstrategien und Opferkognitionen bei sexuellem Missbrauch. Eine pädagogische Lektüre gegenwartsliterarischer Texte. 2016, 19 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-124280 - DOI: 10.25656/01:12428

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-124280>

<https://doi.org/10.25656/01:12428>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **Täterstrategien und Opferkognitionen bei sexuellem Missbrauch.**

## **Eine pädagogische Lektüre gegenwartsliterarischer Texte**

**Christoph Tipker**

### *1 Einleitung*

Der Artikel untersucht anhand dreier exemplarisch ausgewählter Romane, inwieweit die Erzählerfunktionen zur Entlarvung und Verrätselung von Täterstrategien angesichts des Vorwurfs sexuellen Missbrauchs oder zu deren verzerrter Wahrnehmung beitragen. Er zeigt diejenigen ästhetischen Signaturen auf, die verschiedene Fokalisierungen der Reflexionen des Täterhandelns ermöglichen und knüpft an pädagogische Traditionen der Reflexionen literarischer Texte an, die klassische pädagogische Denkweisen provoziert, indem sie diese mit einem strukturalistischen Ansatz kontrastiert und sich darum bemüht, präskriptive pädagogische Ansätze zur Rekonstruktion von und Intervention in Täterstrategien um neue Fragestellungen und Erkenntnisinteresse zu bereichern. Das Interesse der Pädagogik an der gelingenden Prävention wird mit literarischen Modellen des negativen Gelingens der angewandten Täterstrategien konfrontiert.

Mit Norbert Niemanns Roman „Schule der Gewalt“, Jakob Arjounis Roman „Hausaufgaben“ und Margaux Fragosos autobiographischem Roman „Tiger, Tiger“ werden drei Texte analysiert, die ein Täterhandeln und dessen Reflexion nicht nur unterschiedlichen perspektivieren und fokalisieren, sondern auch mit der ästhetischen Tradition eines am Genuss und der Raffinesse des gelingenden Missbrauchs brechenden Anleitungs-Diskurses in literarischen Texten brechen. Eine besondere Eigenschaft aller drei Texte ist zudem in der Parallelisierung schulischer und privater Missbrauchserfahrungen und der zugehörigen sozialen Räume zu sehen.

### *2 Niemann: „Schule der Gewalt“*

Niemanns „Schule der Gewalt“ ist aus der Perspektive des achtunddreißigjährigen Gymnasiallehrers Frank Beck als wütende Klageschrift gegen die Mediengesellschaft der späten 1990er Jahre monologisch verfasst. Er liefert das umfangreichste literarische Material zur LehrerIn-Schüler-Interaktion, da er verschiedene erzieherische Verhältnisse in der Familie, der Schule, dem Unterricht und dem privaten Raum darstellt. Der Roman weist zeitgeschichtliche Parallelen und Verbindungen zum öffentlichen Diskurs um steigende SchülerInnengewalt und auf und thematisiert das Attentat von Littleton im April 1999 ebenso wie die mediale Darstellung der Lewinsky-Affäre des US-Präsidenten Bill Clinton.<sup>1</sup> SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen sind aufgrund steigender Jugendgewalt auch in der

---

<sup>1</sup> Vgl. Norbert Niemann: Schule der Gewalt. dtv, München 2003, 127ff, 214ff; 297f.

näheren Umgebung gleichsam besorgt, die Arbeitsatmosphäre leidet unter beständiger Angst:

Ein furchteinflößender Ort ist dieses deutsche Gymnasium. Angst und Sprachlosigkeit beherrschen die Lehrer, die sich unerwarteten Attacken von Schülern ausgesetzt sehen; Kälte und Einsamkeit regieren unter den Schülern, denen die Lehrer unendlich fern sind. Niemand zeigt eine Welt, in der Fühl- und Rücksichtslosigkeit jederzeit in Aggression umschlagen können. Zivilisatorische Beisshemmungen scheint es nicht mehr zu geben. Im mäandernden Erzählen wirkt die Angst des Paranoikers Beck irgendwann wie hellsichtige Prophetie, die von einer Zukunft sinn- und bewusstloser Gewalt kündigt.<sup>2</sup>

Auslöser des Monologs ist eine Gewaltszene zwischen zwei verfeindeten Schülern auf dem Pausenhof an Becks Schule, die dieser zwar beobachtet, aber nicht einschreitet.<sup>3</sup> Dieser Adressat erscheint als „[...] wütend mit Du angeredete[r] Big Brother, Allegorie offenbar der medial vermittelten Welt“<sup>4</sup>. Die Medien, und insbesondere das Fernsehen und seine Programmformate, werden vom Lehrer Beck als ihm überlegene Konkurrenz betrachtet, der er sich nicht zu widersetzen weiß:

Dir geht das freilich lockerer von der Hand, du bist in Sachen Zeitzugentum und Aufarbeitung der Profi schlechthin, und meine Beobachtungen beschränken sich in solchen Fällen inzwischen ja auch nahezu völlig auf die Beobachtung deiner Beobachtung.<sup>5</sup>

Der Klagemonolog reiht sich ein in einen schulpädagogischen Diskurs, der das fragmentierte Wissen in postmodernen, pluralistischen Gesellschaft mit ihren veränderten Sozialisationsbedingungen beschreibt, begreift diese aber im Unterschied dazu nicht als Herausforderung, da der Lehrer Beck selbst zu sehr von diesen Entwicklungen betroffen ist. Da Beck seine Schüler nicht zu verstehen glaubt und sich den Habitus und die Denkweise eines im historischen Präsens lebenden Geschichtslehrers verschrieben hat, ist er unfähig zur didaktischen Analyse<sup>6</sup>: weder erkennt er die Gegenwartsbedeutung seines Bildungsangebotes noch deren Zukunftsbedeutung für die Schüler.<sup>7</sup> Er kann die Frage nach dem Sinn seiner beruflichen Tätigkeit selbst nicht beantworten: „Ich frage mich doch nur, was sie von mir, ausgerechnet von mir wollen, diese Jugendlichen. [...] Wollen sie denn überhaupt etwas von mir?“<sup>8</sup> Entsprechend miserabel ist die Qualität des von ihm angebotenen Unterrichts, der ohne Planung auskommt und auf kommunikativer Ebene aus lautem Grübeln und dem Vorlesen von „Fragen und Anregungen“ aus dem Lehrbuch seitens

---

<sup>2</sup> Claus-Ulrich Bielefeld: Gib mir mein Hirn zurück. Norbert Niemann lässt einen Lehrer mit seinem Fernseher debattieren. In: Die literarische Welt 3 (2002), 4.

<sup>3</sup> Vgl. Niemann 2003, 15ff.

<sup>4</sup> Reinhard Baumgart: Professor Unrat, diffus erregt. Wut- und Klageprosa von Norbert Niemann. In: Die Zeit 38 (2001), 49.

<sup>5</sup> Niemann 2003, 37.

<sup>6</sup> Richard Kämmerlings: Es ist egal, aber. Norbert Niemanns Klassenhöllenfahrt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (Bilder und Zeiten) 191 (2001), V, verweist auf die englische Lesart des Namens als Deutungsangebot: „Wer Beck heißt, dem ist der Rückblick alles.“

<sup>7</sup> Vgl. ebd., 34f.

<sup>8</sup> Vgl. ebd., 18.

Becks besteht.<sup>9</sup> Letztlich wird er im Unterricht zum ‚Filmchen-Zeiger‘, der diese Filme allerdings selbst nicht verfolgt und aus seiner medienkritischen Haltung keine medienerzieherischen und -didaktischen Implikationen ableiten kann:

Ich dachte, dann leitest du eben den Unterricht, wenn du ihn soviel besser beherrscht als ich. Los, gib ihnen deine Geschichte, in der Sorte von Inszenierung, die sie gewohnt sind.<sup>10</sup>

Die Schülerreaktionen auf seinen Unterricht beschreibt Beck dennoch zunächst als wohlwollend, die Resonanz auf eine von ihm angebotene Theater-AG als groß und sich selbst als beliebten Lehrer, der von seinen Kollegen um seinen guten Kontakt zu den Schülern beneidet werde.<sup>11</sup> Das Geheimnis für das gegenseitige Verständnis sieht Beck in einer seltsam symmetrischen Interaktion: „Was uns verbindet, ist [...] die Tatsache, daß sie in solchen Situationen, also wenn ich eine dieser haltlosen Fragen an sie richte, sofort merken, ich bin so ahnungslos wie sie.“<sup>12</sup> Diese Symmetrie zeigt sich auch in einer von Beck gezogenen Parallele, wenn er darauf hinweist, dass das Fernsehen älter als er ist, er selbst also ebenso ein ‚Kind des Fernsehens‘ ist, wenngleich in anderer Ausprägung als die ihm anvertraute jüngere Generation. Indem Beck die Mechanismen des Mediums Fernsehen und der von ihm transportierten Inhalten ergründen möchte, vermutet er hier den ‚Schlüssel‘ zum Verständnis der jüngeren Generation:

Denn was bedeutet das alles erst für Menschen, die noch nicht einmal zwanzig sind? In was für einem Zustand befinden die sich? Nach so vielen Jahren mit dir als Außenwelt, Jahren, in denen sie aufgewachsen, mit denen sie großgeworden sind, die sie erzogen haben, in denen du sie erzogen hast, wozu? Das sind doch alles irgendwie deine Kinder, tut mir leid, wenn ich das jetzt nicht anders als kitschig sagen kann.<sup>13</sup>

Dabei verwechselt er in seiner wahnhaften, in Einsamkeit und unter Alkohol verfassten Anklage die Lebenswirklichkeit seiner Schüler mit der ihm als allmächtig erscheinenden Fernsehrealität. Er praktiziert ein „Erzählen als ideologiekritisches Exerzitium, das oft selbst in Ideologie umschl[ägt]“<sup>14</sup>. Er erklärt sich die steigende Gewaltbereitschaft der SchülerInnen vornehmlich damit, dass ihre Orientierung an Medienformaten sie in kurzer Folge unbegründete Wunschwelten konstruieren lasse, die wiederholt scheitern müssten:

Jedoch wenn im gesamten äußeren Umfeld anscheinend keine allgemein verbindlichen Prinzipien mehr wahrgenommen werden können, die auch in der Gruppe bis zu einem gewissen Grad akzeptiert sind, und sei es bloß als Feindbild, wird die Eigendynamik total. Anders gesagt, unter Umständen können diese synthetischen Weltbilder dann zu geschlossenen, ungeheuer beklemmenden, dabei völlig undurchsichtigen Systemen werden, die sich nach und nach verselbstständigen und zuletzt kippen. Bisher hatte ich geglaubt, daß die immer häufiger und über den ganzen Planeten verstreut auftretenden Explosionen von Gewalt unter Kindern aus einer großen Verzweiflung, aus einem tiefen Gefühl der Hoffnungslosigkeit heraus entstehen, merkwürdig irrationale, in der Öffentlichkeit von Kopfschütteln, hysterischen Strafandrohungen und der Forderung nach schärferen Gesetzen

---

<sup>9</sup> Vgl. ebd., 35.

<sup>10</sup> Ebd., 51.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., 19; 25ff; 36.

<sup>12</sup> Ebd., 37.

<sup>13</sup> Ebd., 39.

<sup>14</sup> Vgl. Bielefeld 2002, 4.

begleiteten Phänomene eines kollektiven Sinnverlusts. Tatsächlich aber scheint mir ihr Ursprung nun dort zu liegen, wo man ihn am wenigsten vermutet. Nämlich im präzisen Gegenteil, in gängigen sehr arglosen, auch durchaus verspielten, dennoch vor Sinn und Moral nur so strotzenden Wunschwelten, die sie zu leben träumen und die sich plötzlich zum Alptraum auswachsen.<sup>15</sup>

Die Dimensionen, die diese Kulturklage in Becks Kognitionen erreicht und seine eigene soziale und kulturelle Desintegration wirken sich unmittelbar auf sein Verhältnis zu den Schülern aus. Im Zentrum des Romans stehen die Schülerin Nadja, die von Beck sexuell begehrt wird und ihre Clique, die auch den ‚harten Kern‘ der Theater-AG ausmachen: allesamt Schüler aus Becks Geschichtskurs. Parallel zum Verhältnis Becks zu Nadja wird seine Beziehung zu seiner Tochter Luzie geschildert, die bei ihrer von Beck geschiedenen Mutter lebt. Die schulischen und privaten Konflikte Becks überschneiden sich, was sich auch in Namensverwechslungen der beiden Mädchen zeigt.<sup>16</sup> Beide Mädchen, beide Einzelkinder, verfolgen ein gemeinsames Ziel. Während Nadja darauf hofft, Beck als Partner an ihre Mutter zu vermitteln und als Vaterersatz zu engagieren, sehnt sich Luzie nach der Wiederherstellung der Familie.<sup>17</sup> Das verlorene Vaterideal steht hier repräsentativ für die Orientierungslosigkeit in der pluralistischen Gesellschaft. Insbesondere diese Konterkarierung der Lehrer-Schüler-Interaktion zwischen Nadja und Beck mit der familiären Situation ist deshalb als aufschlussreich zu betrachten.

Da Beck seinen Schülern keine Inhalte zu vermitteln vermag, bietet er ihnen zunächst Beziehung. Seine Theater-AG erfährt hohe Resonanz, die Schüler verweigern über einen Zeitraum von drei Jahren aber ebenso das Theaterspiel, wie Beck ihnen den Unterricht. Das Interesse insbesondere der Schülerinnen gilt der Lektüre dramatischer Texte. Dieses Interesse vermag Beck wiederum nicht aufzugreifen und so verweigert er ihnen das Anschlussgespräch an die Lektüre. Für ihn besteht die Chance des Theaterspielens vor allem in der Übernahme fremder Rollen und ihrer Perspektiven.<sup>18</sup> Die Schüler zeigen jedoch kein Interesse am Rollenhaften, ihr Interesse gilt den Inhalten. Das beständigste und auffälligste Ritual der Theater-AG besteht deshalb im gemeinsamen Rauchen und Labern nach getaner ‚Arbeit‘, wobei Beck dem Geschehen rauchend, aber stumm beiwohnt.<sup>19</sup> Erst als Beck seinen Schülern Frank Wedekinds kritisches Volksstück „Frühlings Erwachen“, das die emotionalen und sexuellen Bedürfnisse von Jugendlichen mit der biedereren Sexualmoral ihrer Eltern bis ins Groteske konfrontiert, zur Lektüre macht, erfolgt eine erste Reaktion. Ohne Absprache inszenieren die Schüler eine Aktualisierung des Stücks, die ihre

---

<sup>15</sup> Niemann 2003, 196f.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., 71f.

<sup>17</sup> Vgl. ebd., 119; 235 .

<sup>18</sup> Vgl. ebd., 58.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., 60.

Verhaltensweisen dem gegenwärtig in den Medien von der jugendlichen Realität gezeichneten Bild überspitzt anpasst.<sup>20</sup> Die Aufführung gerät zur Provokation:

Sie jagen offensiv jener sexuellen Freizügigkeit nach, jenen pornographischen und obszön-perversen Versuchsanordnungen, die im Pay-TV und im Videoladen an der Tagesordnung sind. Die Schüler müssen dabei allerdings offenkundig diverse Hemmschwellen überwinden. Beim Aussprechen von Wörtern sind sie noch ganzforsch. Aber wenn es ums Darstellen geht, wirkt alles eher scheu und unbeholfen.<sup>21</sup>

Das Stück der Schüler findet seine Pointe in einer Masturbationsszene, in der eine Schülerin den Knopf ihrer Hose öffnet, ihre Hand einführt und mit kreisenden Bewegungen stöhnend die Selbstbefriedigung andeutet. Beck ist überfordert, applaudiert hektisch und überschwänglich, eine Aussprache aber verweigert er.<sup>22</sup> Er erkennt, dass die Aussage des Stücks nicht ihre Realität darstellt, stattdessen die SchülerInnen seine Sicht auf ihren Lebensalltag durchschaut haben und ihn karikieren.<sup>23</sup> Nur Nadja, die ihn unter vier Augen zu einem Feedback auffordert, vertraut er seine Gedanken an, während die Jungs aus der Theatergruppe vor beider Augen unaufgehalten Gewalt gegen einen Außenseiter ausüben. Hatte er vorher erwartet, dass auf das Stück abermals keine Reaktion der Schüler erfolge, weil diese angesichts der Überrepräsentation von Sex und Gewalt in der Öffentlichkeit erstummt sein müssten<sup>24</sup>, wirft er den Schülern nun ihr rollenhaftes Verhalten vor:

Ich glaube euch einfach nicht, sage ich jetzt, daß das wirklich euer Leben ist. Daß ihr so seid. Sie spielt eine Rolle darin, diese Sorte Wahnsinn, Übersteigerung oder wie auch immer du das nennen willst, wie könnte es anders sein. Aber da ist etwas, das ihr immer völlig ausspart und überseht, das viel entscheidender ist als dieser Dreck der allgemeinen Vorurteile. Es gibt etwas, das von all dem ganz unberührt ist, ich spüre das, wirklich, ich weiß es. Ihr, stottere ich, und muß eine letzte Pause einlegen, so schwer geht es mit über die Lippen, ihr seid viel, ja, reiner.<sup>25</sup>

Die pädagogische Arbeit mit Schülern erhält damit für Beck eine religiöse, transzendente Dimension. Er sucht in ihrer jugendlichen Unbefangenheit nach einer gesellschaftlichen Wahrheit, die sich von der für ihn beobachtbaren Wahrheit unterscheidet. Seine Anklage an die nur vorgespiegelte Realität der Medien trägt er mit fast „protestantischem Furor“<sup>26</sup> vor und ist in seinem Wahn, massenweise relevante Artikel und Studien zur Jugendgewalt, zum Drogen- und Medienkonsum und zur Sexualität von Jugendlichen zu dokumentieren und exegetisieren ‚eifriger als Zwingli‘.

Dieser Wahn, der zur beständigen Verwechslung der Wirklichkeit Becks und seiner Schüler und der TV-Formate führt, wird von Beck auch genutzt, um seine eigenen Bedürfnisse als

---

<sup>20</sup> Vgl. ebd., 60ff.

<sup>21</sup> Helmut Böttiger: In der Kommunikationsmaschine. Norbert Niemann lässt das Fernsehen auf einen Deutschlehrer los und zeigt die ‚Schule der Gewalt‘. In: Der Tagesspiegel am Sonntag vom 02.12.2001, 30.

<sup>22</sup> Vgl. ebd., 58ff; 73ff.

<sup>23</sup> Vgl. Niemann 2003, 77.

<sup>24</sup> Vgl. ebd., 59.

<sup>25</sup> Niemann 2003, 82f.

<sup>26</sup> Bielefeld 2002, 4.

von der Medienwelt manipulierte von sich zu weisen. Dies betrifft in eklatanter Art und Weise seine verhängnisvolle Beziehung zu Nadja. Beck ringt mit seiner sexuellen Begierde, die er als unmoralisch erkennt:

Dann geh doch ins Bett mit dem Mädchen, möchtest du sagen, habe ich recht. Die ist so gut wie achtzehn und längst keine verdammte Jungfrau mehr. In dem Alter treiben sie's heutzutage doch alle durcheinander, also wo liegt das Problem. [...] Als wäre das hier die Frage, mit einer Schülerin schlafen, mein Gott, es dreht um etwas völlig anderes, ich kann es nur nicht denken, nicht ausdrücken. [...] Ins Bett gehen, mit Nadja ins Bett gehen, meiner Liebingsschülerin, was für ein grotesker Gedanke. Natürlich habe ich ihn auch schon gedacht.<sup>27</sup>

Sein Blick auf die Schüler erscheint als durch die ‚Mattscheibe‘ getrübt. Diese werden von Beck durchgängig mit stereotypen Accessoires assoziiert, die ihn an triviale Klischees der Medien erinnern. Er qualifiziert seine Schüler über diese Verbindung mit Accessoires regelrecht ab, will statt der Inhalte lieber die Schüler „fixieren“.<sup>28</sup> die Schülerin Michelle Müller sei ein klassisches „Mädchen vom Land“, Shana Scholz wirkt auf ihn „topmodelmäßig“ und Sophie Lange „dumm“.<sup>29</sup> Insbesondere die Mädchen betrachtet er durch die objektivierende, pornographische ‚Brille‘, die Schülerinnen zu Verführerinnen werden lässt. So ist Nadja für ihn ebenfalls mit Symbolen besetzt, die auf den heutigen, durch Kultur und Medien vermittelten Idealen jugendlicher Schönheit beruhen:

Barfuß, in ihrem hautengen beigen Spaghettiträgerkleid, das ihr die kleinen Brüste so flach auf den Körper preßt, [...] ich kann immer noch dieses Teenagerparfüm riechen, Gras oder Melone [...].<sup>30</sup>

Beck ist somit unfähig, Partei für seine Schüler zu beziehen, solange diese ihm nicht ebenfalls eine Beziehung bieten. Seine sexuellen Bedürfnisse stellt er hintenan, spricht von einer notwendigen Distanz, einem Genuss des Verzichts auf die Überschreitung einer sexuellen Grenze.<sup>31</sup> Seine Beziehung zu Nadja bleibt daher zunächst platonisch. Dabei bleibt ihm unbewusst, dass er gerade diese Grenzen beständig überschreitet, im beruflichen wie auch im privaten Raum. So wird das Motiv des Lehrers als Beförderer weiblicher Entwicklung im negativen Sinne aktiviert, wenn Beck eine Anekdote aus seiner Junglehrerzeit erzählt:

Unser niedlicher neuer Deutschlehrer, neckten sie mich und kicherten dann albern herum, dieselben Mädchen, herrje, damals waren sie elf oder zwölf, das erste, kollektive Flirtverhalten. Und das gehört ganz offenbar ebenfalls zu den Aufgaben von einigen von uns, daß man dazu auch noch da ist, quasi als lebendiges Übungsfeld. Daß man damit umgehen, sich als Testobjekt begreifen lernt. Wie sie mich zum Beispiel in ihre sogenannte Teestube abschleppten, so ein winziges Kabuff mit Matratzen und bemalten Wänden. Und ich mittendrin dann in diesem kudernden Haufen, der partout Flaschendreher mit mir spielen wollte. Und Wadentasten.<sup>32</sup>

---

<sup>27</sup> Niemann 2003, 11ff.

<sup>28</sup> Vgl. ebd., 40.

<sup>29</sup> Vgl. ebd., 40f.

<sup>30</sup> Ebd., 10.

<sup>31</sup> Vgl. ebd., 68f.

<sup>32</sup> Ebd., 68f.

Und er relativiert, ganz im Sinne der kulturellen Tradition:

Daß die Lust, die, naturgemäß ohne daß du dich dagegen wehren könntest, in dir aufsteigt, von derjenigen, die sie zweifelsohne gleichfalls empfinden und die naturgemäß aus derselben Wurzel stammt, dennoch durch und durch verschieden ist. Daß aus ihrem Kichern und Augenklimpern und Angrabschen nichts weiter herauszulesen ist als die für ihr Alter typische Mädchenart, Überschwang, Triumph, Sympathie zu signalisieren. Daß du dir das gern gefallen läßt, nichts weiter als eine etwas größere, vitalere Art von Teddybär zu sein für sie. Daß du es sogar schaffst, es zu genießen, ohne jemals die hauchdünne Trennungslinie zu verletzen, die Schwelle zu überschreiten hin zum wirklich Geschlechtlichen, ich meine, zu deiner eigenen, dieser sogenannten Sexualität eines Erwachsenen.<sup>33</sup>

Die klare Verletzung der Intimsphäre der Schülerinnen und seiner selbst nimmt Beck gerne in Kauf, er sieht sich in der Verantwortung für die weibliche, heterosexuelle Identitätsbildung seiner Schülerinnen einzustehen. Die private Parallele zu seiner zwölfjährigen Tochter Luzie, deren Sprache, Outfit und Bewegung Beck zunächst mit der einer „Babynutte“ vergleicht, wird schnell gezogen.<sup>34</sup> Luzie wiederum ist gegenüber ihrem Vater von vornherein ehrlicher als seine Schüler, sie schämt sich für ihn: „Daß mit mir nichts anzufangen ist, daß ich stinke. Als sie mich Arschloch nannte, habe ich zurückgebrüllt.“<sup>35</sup> Nach einer konfliktbelasteten Einführung gewöhnt sich Beck während eines Ferienaufenthalts seiner pubertierenden Tochter an ihre beginnende Entwicklung zu einer jungen Frau, finanziert ihr letztlich ein tief ausgeschnittenes Kleid, wird ihr Stylingberater.<sup>36</sup> Dieses Kleid trägt Luzie bei einem gemeinsamen Candlelightdinner mit ihrem Vater, der ihr zudem einen Cocktail spendiert.<sup>37</sup> Das Essen endet in einem Konflikt, nachdem Beck, der seiner Tochter zunächst in diese stereotype Rolle gedrängt hat, sich über deren teenagerhafte Verehrung des Schauspielers Leonardo di Caprio ereifert.<sup>38</sup> Luzie entfremdet sich schnell von ihrem Vater, auf dessen Dokumente sie in seiner Zweizimmerwohnung zwangsläufig stoßen muss. Sie berichtet ihrer Mutter von den ‚Ungewohnheiten‘ ihres Vaters, zieht sich zurück so weit es geht, verschließt fortan die Badezimmertür und entschließt sich spontan, den Rest der Ferien bei den Großeltern zu verbringen.<sup>39</sup> Nachdem Luzie sich ihrem Vater längere Zeit entzieht, stellt sie in einem Gespräch ihre Sicht auf die gemeinsam verbrachten Schulferien dar; sie fühlte sich von ihrem Vater sexuell bedrängt.<sup>40</sup>

Sanktioniert wird Beck zunächst durch seine Ex-Frau, die Luzie bewusst vor ihrem Vater schützen will und schon in vorherigen Telefonaten immer wieder auf aktuelle Fälle von Schülergewalt in ihrer Umgebung hinweist, für die sie den LehrerInnen und deren Verweigerung ihrem Erziehungsauftrag nachzukommen die Schuld zuweist.<sup>41</sup> Sie

---

<sup>33</sup> Ebd., 69.

<sup>34</sup> Vgl. ebd., 93.

<sup>35</sup> Ebd., 101.

<sup>36</sup> Vgl. ebd., 119; 122f.

<sup>37</sup> Vgl. ebd., 124.

<sup>38</sup> Vgl. ebd., 124ff.

<sup>39</sup> Vgl. ebd., 137; 141ff.

<sup>40</sup> Vgl. ebd., 225f.

<sup>41</sup> Vgl. ebd., 97.



repräsentiert damit im Roman die wertkonservative Mentalität bürgerlicher Eltern und stellt ihn in die „Büßerecke“<sup>42</sup>. Beck käme diesem Erziehungsauftrag gerne nach, er schwankt aber zwischen Unvermögen und Gleichgültigkeit.<sup>43</sup> Doch auch das sich entwickelnde Verhältnis zu Nadja wird bald öffentlich sanktioniert. Nadja entwickelt eine besondere Begeisterung für den Lehrer Beck, wie andere Schülerinnen ihm schildern: „Aber Beck hat dies gesagt, Beck hat das gesagt.“<sup>44</sup> Schon nach der Besprechung der Theateraufführung (s. o.) war es zu einem flüchtigen Kuss gekommen, den Beck als Zuneigung deutet.<sup>45</sup> Sie lässt sich kurz darauf von ihm nach Hause fahren, woraufhin Beck ihr auf der Fahrt seine intimsten Empfindungen über seine Arbeit und Details aus dem Lehrerzimmer kundtut.<sup>46</sup> Das erste Duzen Nadjas bestätigt Beck in seiner, nicht eingestandenen, emotionalen Verwicklung: „Frank. Frank sagt sie, gerade jetzt spricht sie mich mit Frank an, zum ersten Mal mit du, hüpf mir mein Herz, alles, alles gut, alles immer besser.“<sup>47</sup> Nach einer längeren Erkrankung Becks trifft er in der Schule auf Nadja, die seine Nähe sucht, in Tränen ausbricht und sich ihn als Tröster auserwählt.<sup>48</sup> Kurz darauf meldet sie sich für mehrere Wochen krank, auch aus ihrer Clique zieht sie sich zurück.<sup>49</sup> Beck lädt daraufhin zwei Freundinnen Nadjas in ein Eiscafe ein, um sich über Nadja zu informieren und intime Details aus dem Innenleben der Clique zu erfahren, mit Personendaten geht er kaum sensibel um.<sup>50</sup> Schon hier wird deutlich, dass die Fassade des beliebten Lehrers eine Selbsttäuschung Becks darstellt, schon früher als er es sich eingesteht provozieren ihn die Schülerinnen: „Wie zufällig öffnete Karin gerade wieder die oberen Knöpfe ihrer Bluse, als ich mich perplex ihr zuwende, und sieht mich dann mit großen Augen an.“<sup>51</sup> Die Clique zieht sich von Nadja zurück. Nadja sucht Beck zuhause auf, erhält Zugang zu seinen intimen Aufzeichnungen, seiner Klageschrift. In einem Eintrag formuliert sie zunächst: „Ich jedenfalls kenne keinen netteren, keinen besseren Lehrer“.<sup>52</sup> Sie beichtet ihm eine Tumorerkrankung an der Brust und überredet ihm zum Joggen, wobei sie sich vor seinen Augen umzieht, Beck wird zum einzigen Vertrauten neben Nadjas Mutter.<sup>53</sup> Beck wird von Nadja in die Patchwork-Identität ihrer Gruppe eingeweiht, erhält von dem vaterlosen Mädchen die Information, dass ihr vor allem erwachsene Vorbilder fehlten.<sup>54</sup> Dieser zunächst platonischen Beziehung folgen bald anonyme Drohbriefe an beide und ein Steinwurf-Attentat auf Beck, der zuletzt von Nadjas

---

<sup>42</sup> Ebd., 121.

<sup>43</sup> Vgl. ebd.

<sup>44</sup> Ebd., 176.

<sup>45</sup> Vgl. ebd., 83.

<sup>46</sup> Vgl. ebd., 149ff.

<sup>47</sup> Ebd., 154.

<sup>48</sup> Vgl. ebd., 167ff.

<sup>49</sup> Vgl. ebd., 171.

<sup>50</sup> Vgl. ebd., 172ff.

<sup>51</sup> Ebd., 176.

<sup>52</sup> Ebd., 178.

<sup>53</sup> Vgl. ebd., 178ff.

<sup>54</sup> Vgl. 194ff.

Ex-Freund verprügelt wird.<sup>55</sup> Beck erscheint in den wiederkehrenden Drohbriefen als „Perverser“<sup>56</sup>. Nadja beendet die Beziehung, offenbart Beck, dass sie ihn für einen „durchgeknallte[n] Typ[en]“ halte<sup>57</sup>; die Zuneigung, die Beck empfand, entsprang zusehends seiner Fantasie. Ein letztes Mal überredet Beck Nadja infolge der beständigen Androhungen zu einer gemeinsamen Hotelnacht, in der sie nackt und volltrunken neben ihm einschläft, während er ihre Brüste streichelt.<sup>58</sup>

Die Affäre wird öffentlich, Schulleitung und –aufsicht bemühen sich um deren Aufklärung, formale Sanktionen bleiben aber wegen des platonischen Charakters der Beziehung und der Legitimierung des Vertrauensverhältnisses durch Nadjas Mutter aus.<sup>59</sup> Das Kollegium, das bisher als fragmentiert erschien<sup>60</sup>, versucht Beck auf einer Klassenfahrt zu reintegrieren.<sup>61</sup> Dieser wird jedoch zunehmend zum Sonderling, spricht pausenlos und für die Schüler hörbar seine Gedanken an Nadja in ein Diktiergerät und plappert die Aussagen der Schüler papageienhaft nach.<sup>62</sup> Für diese ist er nur noch ein „Wichser“ und „Päderast“.<sup>63</sup> Die Schüler ziehen ihn auf, spielen ihm Streiche.<sup>64</sup> Beck begibt sich zusehends in die Beobachterrolle, während er sich von den SchülerInnen in einer „ultimative[n] Treib- und Schnitzeljagd“<sup>65</sup> verfolgt wähnt. Gemeinsam sehen sie während der Klassenfahrt die Bilder des Amoklaufs von Littleton, die mitgereisten LehrerInnen und SchülerInnen schweigen allesamt.<sup>66</sup> Dennoch sieht sich Beck weiterhin blanker Schülergewalt ausgesetzt, als zwei Schüler sich in einer Diskothek gegenseitig SS-Runen in den Bauch ritzen.<sup>67</sup> Wiederum greift Beck nicht ein. Er selbst wird von seinem Wahn getrieben, bleibt in den Diskursen um Schülergewalt und die Mediengesellschaft gefangen. Sein darauf folgendes Verhalten entspricht beinahe einer selbsterfüllenden Prophezeiung: Beck lauert nachts einer Gruppe Schüler auf, zückt ein Messer und sticht zu.<sup>68</sup>

Das Gefangensein des Individuums Beck im Diskurs entspricht auf der Erzählebene ästhetisch der Kategorie des Wahns. Ein Erzählstil, der dem Diskurs ganz untergeordnet ist, erscheint in der postmodernen Gegenwartsliteratur fast ausschließlich durch den auktorialen, heterodiegetischen Erzähler, da das Subjekt der Macht des Diskurses nicht mehr gewachsen

---

<sup>55</sup> Vgl. ebd., 221ff.

<sup>56</sup> Vgl. ebd., 230.

<sup>57</sup> Vgl. ebd., 231; 233.

<sup>58</sup> Vgl. ebd., 234ff.

<sup>59</sup> Vgl. ebd., 270ff.

<sup>60</sup> Vgl. ebd., 154; 155; 158f: Es gibt im Lehrerzimmer „Stammtische“ der Sportler, der Alt-68er und der „Leute mit Burnout-Syndrom“.

<sup>61</sup> Vgl. ebd., 269.

<sup>62</sup> Vgl. ebd., 265ff.

<sup>63</sup> Vgl. ebd., 292.

<sup>64</sup> Vgl. ebd., 265ff.

<sup>65</sup> Ebd., 292.

<sup>66</sup> Vgl. ebd., 297f.

<sup>67</sup> Vgl. ebd., 310f.

<sup>68</sup> Vgl. 312; 314ff.

ist.<sup>69</sup> Die Überschreitung der Grenzen von Subjekt und Diskurs, an der Beck letztlich scheitert, spiegelt sich im stilistischen Widerspruch des homodiegetischen Erzählers und der Dominanz des Diskurses, der die Diegese überschreitet und für das erzählende Individuum undurchschaubar bleibt.

„Schule der Gewalt“ zeichnet das Bild einer auf sozialer und kultureller Desintegration beruhenden Symmetrie der pädagogischen Interaktion eines jungen Lehrers mit seinen Schülern in der Mediengesellschaft. Die Schüler suchen im Lehrer ein lebendiges, erwachsenes Vorbild in Zeiten der Popstars, während er durch sie die ‚natürliche‘ Welt entdecken will, die ihm verborgen bleibt. Die pädagogische Interaktion wird beiderseitig transzendiert. Indem der Lehrer eine Vorbildfunktion verweigert, scheitert die Beziehung nicht nur an der Inklusivität der intimen Beziehung zu seiner ‚Lieblingsschülerin‘, sondern auch an der von ihm vorgenommenen Diskriminierung der Lebenswelt und –gewohnheiten seiner Schüler. Die Parallelkonstruktion von Schule und Familie verweist darauf, dass das in wertkonservativen Schulkritik der Eltern und der Öffentlichkeit bevorzugte Familien-Modell (s. 2.5) ebenso wenig taugt, um eine erfüllte Beziehung zu führen, da die beständigen Desintegrationserfahrungen die familiären Bezugsformen ebenso hart treffen wie die Schule. Letztere erscheint in diesem konkreten Beispiel als fragmentierte Schule, die sich durch ein gespaltenes Kollegium und mangelnde Kommunikation über institutionelle und individuelle Probleme und ihre Lösungen auszeichnet.<sup>70</sup> Die klassische Täter-Opfer-Konstruktion, mit der die Lehrer-Schüler-Interaktion in literarischen Texten charakterisiert wurde, wird aufgehoben. Sowohl der Lehrer Beck als auch die SchülerInnen werden zu (Gewalt-)Tätern, ihre Täterschaft bleibt aber als Opferschaft verborgen, indem ihre Abhängigkeit von Desintegrationserfahrungen anhand der veränderten Sozialisationsbedingungen (Beck) bzw. am Verlust von erwachsenen (männlichen) Vorbildern (Schüler) als unwiderruflich dargestellt wird.

### *3 Arjouni: Hausaufgaben*

Wie schon Niemanns „Schule der Gewalt“ stellt „Hausaufgaben“ parallele Strukturen der Interaktion eines Lehrers mit einer Schülerin und seiner Tochter her. Anders als Niemanns neurotischer Lehrer Frank Beck, ist der Protagonist dieses Romans, der Gymnasiallehrer Joachim Linde, aber nicht von spezifischen Diskursen besessen und durch sie eingeschränkt. Er erscheint zunächst als Opfer seines eigenen Handelns als Lehrer und Familienvater, das die Räume des Unterrichts und der Familie überschreitet, indem es durch Erzählungen der SchülerInnen und der Familie öffentlich wird. Der Unterricht ist hier als Institution nicht mehr auf den schulischen Raum beschränkt, wodurch das

---

<sup>69</sup> Vgl. dazu Sabine Kyora. Postmoderne Stile. Überlegungen zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. In: Zeitschrift für deutsche Philologie 122 (2003), 287-302.

<sup>70</sup> Vgl. zur fragmentierten Schule: Kiper 2001[c], 111f.

Vertrauensverhältnis des Lehrers Linde zu seinen Schülern zunehmend belastet ist. Dabei begibt Linde sich qua seines Amtes als Deutsch- und Geschichtslehrer und als Anhänger einer ‚liberalen Sexualerziehung‘ in der Familie in das ‚Haifischbecken‘ zweier besonders skandalträchtiger Diskurse: des antisemitischen und des sexuellen Diskurses. Für die Leser ist kaum zu unterscheiden, ob Linde tatsächlich Täter ist oder er zum Opfer der öffentlichen Meinung wird. Dass Lindes Verhalten tatsächlich skandalträchtige Stoffe bietet, zeigt sich auf ästhetischer Ebene, bei der Betrachtung der Erzähltechnik. Der heterodiegetische Erzähler, der die Figur Lindes intern fokalisiert, erhält „eine eigene, dissonante Stimme“<sup>71</sup>, indem er dessen Verhalten ironisiert und vorwiegend Gedanken, Assoziationen und Beobachtungen Lindes beschreibt, die als Indiz für seine tatsächliche Schuld gedeutet werden können. Der in „Hausaufgaben“ häufig gewählte narrative Modus der erlebten Rede führt aber zu einer Rahmenorientierung des Lesers, die zu einer Identifikation mit dem Täter Linde führt, der sich selbst als Opfer zu inszenieren weiß, ihn aber gerade verrät.

Am schwerwiegendsten wiegt gegen Linde in Schule und Familie der Vorwurf des Sexismus. Während des Unterrichtsgesprächs konzentriert er sich auf die körperlichen Reize seiner jugendlichen Schülerinnen: „[...] und Jennifer hatte, wie Linde fand und sich dessen immer wieder versicherte, einen ganz außergewöhnlich runden und strammen Hintern.“<sup>72</sup> Er wähnt sich als charismatisch, ist erpicht auf das Lachen der jungen Schülerinnen über seine Äußerungen.<sup>73</sup> Das Verhältnis zu seinen Schülern wird durch seine Selbstgefälligkeit - und dies bemerkt er nicht - massiv gestört. Während die Schülerinnen sich über sein Verhalten im Stillen belustigen, provoziert ihn ein Schüler, der auf die Frage Lindes, was Deutschland international auszeichne, antwortet:

[...] ‚Klar. Und dann sag ich Germany, und dann sagen die: O wow, Bayern München, Mercedes, Linde...‘ [...] ‚Ich schwör’s, jeder zweite, meistens Professoren, Künstler – so Kluge eben – und natürlich die hübschen Frauen mit den giganto Sitzpolstern...‘<sup>74</sup>

Seiner sexistischen Perspektive auf die Schüler entspricht sein folgenschweres Verhalten in der Familie. Als Symbol für seine pädophile erotische Neigung wird wiederholt auf rot-weiße Ringelsocken verwiesen, die Linde von seiner Tochter geschenkt bekam, als diese vierzehn Jahre alt war: „Damals dachte Linde, die Socken seien Ausdruck für Martinas Wunsch, er möge ihr Zirkusdirektor sein.“<sup>75</sup> Diese Ringelsocken trägt er ein weiteres Mal, um dem

---

<sup>71</sup> Bärbel Westphal: ‚Wahrscheinlich sollte man reden miteinander.‘ Die narrativen Modi als Mittel der Gestaltung von Ehe und Beziehungsproblemen in Martin Walser Novelle *Ein fliehendes Pferd*. Uppsala University Library, Uppsala 2003, 189, verwendet dieses sprachlich angemessene Bild für dieselbe Erzählsituation in Walsers Novelle. Durch die Auseinandersetzung mit Walsers Paulskirchenrede anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels im Jahr 1998, die als Grundlagentext in Lindes Deutsch-Leistungskurs verwendet wird, sind die Werke Walsers und Arjounis intertextuell miteinander verbunden: vgl. Jakob Arjouni: *Hausaufgaben*. Diogenes, Zürich 2005, 5.

<sup>72</sup> Ebd., 4.

<sup>73</sup> Vgl. ebd., 7ff.

<sup>74</sup> Ebd., 9.

<sup>75</sup> Ebd., 34f.

Treffen mit der alleinerziehenden Mutter eines Schülers eine „spielerische Note“ zu verleihen.<sup>76</sup> Dieses Treffen hat wiederum Auswirkungen auf seine Tätigkeit als Lehrer: Da sein Ansinnen scheitert, rächt er sich, indem er der Versetzung des Schülers nicht zustimmt.<sup>77</sup> Die mit dem Kindlichen assoziierten Ringelsocken spielen letztlich eine entscheidende Rolle, als Linde seiner Tochter in einem Campingurlaub trunken, mit erigiertem Penis und nur mit den Ringelsocken bekleidet begegnet.<sup>78</sup> Die traumatisierte Tochter alarmiert die Mutter, die fortan unter Nervenzusammenbrüchen leidet und ihren Mann schneidet, aber nicht den Mut besitzt, die Tochter der unerträglichen Situation zu entziehen. Verzweifelte Vorwürfe der Tochter an die Mutter, die so weit gehen, diese möge ‚abhauen‘, sich trennen oder den Vater umbringen, deutet der studierte Pädagoge als „gesunde Mutter-Tochter-Auseinandersetzung“, die der Entwicklung einer intakten Kinderpsyche diene.<sup>79</sup> Diese Kinderpsyche belastet er jedoch früh, als er nach einem Geschlechtsakt mit seiner Frau der zufällig ins Zimmer gelangenden zehnjährigen Tochter gegen deren Widerstand sein erigiertes Geschlechtsteil erklärt oder wenn er ihr im Badezimmer nachstellt, sie ‚bespannt‘ und mit ihr über Verhütungsmethoden spricht<sup>80</sup>: „Sollten die Kinder ruhig mitbekommen, wie die Natur funktioniert.“<sup>81</sup> Der Tochter, die zunächst einen Selbstmordversuch unternimmt und schließlich von zuhause flieht, wirft er in der Folge ihr früh sexualisiertes Folgeverhalten vor, indem er sie als moralisch verkommene Verführerin darstellt.<sup>82</sup> Er sorgt vor, dass weder ihre Vorwürfe gegen ihn noch der Suizidversuch öffentlich werden.<sup>83</sup> Auch das Verhältnis zum neunzehnjährigen Sohn ist durch Lindes sexualisierte Anschauungen belastet, da Linde diesem seine Jungfräulichkeit als Versagen anlastet, während er reges sexuelles Interesse an dessen weiblichen Bekanntschaften entwickelt.<sup>84</sup> Mehrfach versucht er den Sohn zu Alkohol und Mädchen zu überreden.<sup>85</sup> Die Gespräche mit seinem Sohn, der ihm den Verlauf seiner Rendezvous offen schildert, sieht er als vertrauensvoll an, während diesem Vertrauen auf Seiten des Sohns vor allem dessen politische Korrektheit entspricht, die sich auch in unumwundener Ehrlichkeit

---

<sup>76</sup> Vgl. ebd., 35.

<sup>77</sup> Vgl. ebd., 35f.

<sup>78</sup> Vgl. ebd., 91ff.

<sup>79</sup> Vgl. ebd., 66.

<sup>80</sup> Vgl. ebd., 79; 88f.

<sup>81</sup> Ebd., 78. Lindes Wahrnehmung sexueller Reize und seine Kognitionen sind dabei maßgeblich vom historischen, sexualliberalen Diskurs der 1970er Jahre bestimmt, der zur Zeit seiner Lehramtsausbildung Aktualität erfuhr: vgl. Hanna Kiper: Die Vielfalt der Stimmen läßt verstummen – Diskurse über sexuelle Gewalt. In: Päd Forum 3 (2000), 196.

<sup>82</sup> Vgl. ebd., 85. Früh sexualisiertes Verhalten stellt eine gängige Form der Verarbeitung von Erfahrungen sexuellen Missbrauchs im Kindesalter dar: vgl. Hanna Kiper: Sexueller Mißbrauch im Diskurs. Eine Reflexion literarischer und pädagogischer Traditionen. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994, 94f.

<sup>83</sup> Vgl. ebd., 94f.

<sup>84</sup> Vgl. ebd., 46; 52.

<sup>85</sup> Vgl. ebd., 41.

ausdrückt.<sup>86</sup> Als Lindes Frau aus der psychiatrischen Klinik hinaus eine kompromittierende Email an seine Lehrerkolleginnen schickt, wird die pädophile Neigung des Lehrers zum Schulgespräch.<sup>87</sup> In einer Konferenz wird Linde aber vom homosexuellen Schulleiter, der selbst eine sexuelle Beziehung zu einem neunzehnjährigen Schüler unterhält<sup>88</sup>, gedeckt. Der einzige Lehrer im Kollegium, der gerne mehr über die Vorwürfe und ihre Berechtigung erfahren möchte, wird von anderen Kollegen zurückgehalten, die auf Lindes „komplexe“ Lebenssituation mit einer psychisch kranken Frau, einem zu diesem Zeitpunkt schwer verletzten Sohn und einer belasteten Beziehung zur Tochter hinweisen.<sup>89</sup> Linde bringt das Kollegium dabei auf seine Seite, indem er sich auf die politischen Ansichten seines bei Amnesty International engagierten und israelkritischen Sohnes besinnt und für die Partnerschaft mit einer Schule im Gaza-Streifen wirbt.<sup>90</sup> Dabei vergleicht er sich selbst mit dem ans Kreuz genagelten Jesus<sup>91</sup>:

Und so blutet er dahin, weist alle Schuld von sich und wendet sich vom Persönlichen ganz leicht und schnell ins Nationale, und das heißt in diesem Fall: ins Antisemitische, Anti-Israelische. Er regt eine Schulpartnerschaft mit einem Gymnasium im Gaza-Streifen an, als Zeichen der Solidarität mit dem palästinensischen Volk. Oder, wie Linde sagt: wider die ‚Verisraelendung des Nahen Ostens‘.<sup>92</sup>

Dieser Vorschlag wurzelt zudem auf einer Unterrichtserfahrung, die ebenfalls Gegenstand der Konferenz sein soll. Im Deutsch-Leistungskurs stellt Linde wiederholt die Frage, wie die Deutschen aus der ‚Nazi-Ecke‘ wieder entkämen.<sup>93</sup> Seine Aussagen sind relativistisch, er spricht von der „Sippenhaft“<sup>94</sup>: „Wir können immer noch nicht wie ein Engländer stolz und froh erklären, woher wir kommen.“<sup>95</sup> Mit dieser Haltung bestärkt er die Ressentiments seiner Schülerinnen. Eine der Schülerinnen, Sonja Kaufmann, beschwert sich im Unterrichtsgespräch über den einseitigen Blick des Deutschlehrers auf die Aufarbeitung des Holocausts.<sup>96</sup> Wiederholt wird sie daraufhin von Mitschülerinnen als „Hippieschlampe“ oder als „Negerseele“ angefeindet.<sup>97</sup> Linde schweigt zu diesen Äußerungen oder verzichtet auf Sanktionen.<sup>98</sup> Als die Schülerin einen ihrer Mitschüler offen mit „Wurst“ und „Heil Hitler“ assoziiert, reagiert dieser, indem er sie als „widerliche linke Zecke“ bezeichnet und den

---

<sup>86</sup> Vgl. ebd., 44.

<sup>87</sup> Vgl. ebd., 154ff.

<sup>88</sup> Vgl. ebd., 137. Der biografische Fakt, dass Jakob Arjouni während der Dienstzeit Gerold Beckers und seiner Mittäter Schüler der Odenwaldschule war, sei der Sorgsamkeit halber erwähnt, trägt aber zur Textanalyse unmittelbar nichts bei.

<sup>89</sup> Vgl. ebd., 186f.

<sup>90</sup> Vgl. ebd., 172ff.

<sup>91</sup> Vgl. ebd., 173.

<sup>92</sup> Volker Weidermann: Die Welt ist nicht genug. Jakob Arjounis Schule der Nation. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 233 (2004), L11.

<sup>93</sup> Vgl. ebd., 5ff.

<sup>94</sup> Ebd., 11.

<sup>95</sup> Ebd.

<sup>96</sup> Vgl. ebd., 11f.

<sup>97</sup> Vgl. ebd., 13.

<sup>98</sup> Vgl. ebd.

Wunsch äußert, man hätte ihre Großeltern vergasen sollen.<sup>99</sup> Lediglich diese letzte Äußerung wird sanktioniert und soll in Absprache mit dem Schulleiter zum Gegenstand einer disziplinarischen Konferenz werden.<sup>100</sup> Linde versucht so ein Exempel zu setzen, das ihn von seiner antisemitischen Haltung freispricht und den Ruf der Schule nach außen rettet, da ihm das Risiko der Öffentlichkeit bewusst ist. Dennoch ist Linde nicht dazu bereit, sich auf die argumentative Basis des Unterrichtsgesprächs zu besinnen und die Schülerin Sonja in ihrem Anliegen ernst zu nehmen. Als ein weiterer Mitschüler Sonja angreift und antiisraelitische Parolen kundtut, bricht Linde den Unterricht ohne Aussprache ab und stellt redundant die Hausaufgabe für einen Essay: „Wie kommt Deutschland aus der Nazi-Ecke?“<sup>101</sup> Die Unterrichtsszene hat den Anruf von Sonjas Mutter zur Folge, die damit droht, den Unterrichtsvorfall und die Lehrermeinung öffentlich zu machen.<sup>102</sup> In der Reaktion auf die Drohung der Mutter zeigt sich erneut Lindes relativistisches Denken: „So redete doch sonst keiner mehr. [...] Eine ganz normale Deutsche wie er – was bildete sie sich eigentlich ein?“<sup>103</sup> Sein antisemitisches Denken zeigt sich jedoch auch in seiner Assoziation des SchülerInnennamens mit antisemitischen Stereotypen und der Erinnerung an einen alten jüdischen Kommilitonen, in dessen Verhalten er das Klischee bestätigt sieht, jüdische Männer seien „[...] immer so scharf auf deutsche Frauen [...]“<sup>104</sup>

„Hausaufgaben“ erzählt die Geschichte eines Lehrers, der in seinen Argumentationen, seinen Beziehungen und seiner Berufsausübung voll und ganz von Ressentiments geprägt und diesen unterworfen ist. Als Sexist, der sich selbst einer offeneren Sexualmoral verschrieben hat, und ‚linker Antisemit‘ vertritt er einen gängigen Typus des Lehrers aus der Generation der ‚Alt-68er‘, deren pädagogisches Denken und Handeln bewusst oder unbewusst von Ideologien geprägt und allein deshalb nicht an das Vorwissen und die Erfahrungen seiner SchülerInnen anschlussfähig ist. Seine politischen Ressentiments und sexuellen Empfindungen nehmen immensen Einfluss auf die fachliche Beurteilung der Schüler. Die Konzeption des Lehrers, der die Folgen sexueller Kontakte Erwachsener zu Kindern in deren Verantwortungsbereich überträgt, entspricht im Falle Lindes einem antipädagogischen Erziehungsideal, welches zwangsläufig zu Überforderungen der Kinder führen muss.<sup>105</sup> Die möglichen Folgen eines auf Symmetrie beruhenden Erziehungsverständnisses werden am Beispiel des sexuellen Missbrauchs karikiert. Nebenher formuliert „Hausaufgaben“ eine scharfe Kritik an der Einzelschule als Raum, der keine Mechanismen zur Aufarbeitung und Aufklärung von Missbrauchsfällen kennt. Zwar

---

<sup>99</sup> Vgl. ebd., 12; 14f.

<sup>100</sup> Vgl. ebd., 30ff.

<sup>101</sup> Vgl. ebd., 25.

<sup>102</sup> Vgl. ebd., 98ff.

<sup>103</sup> Ebd., 99.

<sup>104</sup> Vgl. ebd., 99f.

<sup>105</sup> Vgl. Kiper 1994, 122; Arjouni 2005, 100, zeigt Linde auch deshalb als Antipädagogen, da dieser sich während seiner Studienzeit mit der Pädagogik Summerhills beschäftigte.

belastet der zunehmend öffentlichere Charakter der LehrerIn-SchülerIn-Interaktion zunehmend das Vertrauensverhältnis und die Grundlagen der gemeinsamen pädagogischen Interaktion, die gesellschaftliche Kontrolle der Schule durch externe Akteure erscheint dennoch als alternativloses Modell.

Es ist festzuhalten, dass Arjounis „Hausaufgaben“ sich ausdrücklich nicht an einen in der literarischen Tradition vorhandenen und dominierenden Anleitungs-Diskurs anschließt und der sexuelle Übergriffe als lustvolle und raffinierte Erfahrung beschreibt, wenngleich der Begriff des Anleitungs-Diskurses eine spezifisch pädagogische Sichtweise auf das Erleben potenzieller Täter verrät und eine am Genuss ästhetischer Techniken orientierte Lektüre ausschließt.<sup>106</sup> Stattdessen werden diejenigen Diskurse und die ihnen entstammenden Ressentiments, welche das Wahrnehmen und Denken des Lehrers Linde maßgeblich bestimmen, durch die Erzähltechnik bloßgestellt.

#### *4 Frago: „Tiger, Tiger“*

Margaux Fragosos autobiographischer Roman „Tiger, Tiger“ etabliert die Perspektive der jungen Margaux als Opfer einer beinahe fünfzehn Jahre überdauernden Missbrauchsgeschichte durch den in der Nachbarschaft lebenden Frührentner Peter. Peter erscheint schnell als ein erfahrener Täter, der lange und an den richtigen Orten nach seinen Opfern Ausschau hält. Margaux stammt aus einer instabilen Familie, mit einer depressiven und alkoholkranken Mutter und einem ebenso gewalttätigen wie abwesenden Vater. Trotz der Sensibilität des Vaters für das Geschehen gelingt es Peter, nicht nur Margaux, sondern auch deren Mutter, die nur allzu gerne die Verantwortung für die Tochter an den fürsorglichen Nachbarn abgibt, in ein Abhängigkeitsverhältnis zu bringen. Er trägt entscheidend dazu bei, dass weder für die Mutter noch für die Tochter weitere Bezugspersonen außer Peter und dem gewalttätigen Vater denkbar sind und fördert ihre soziale Isolation. Von der überforderten Mutter weitgehend unbemerkt ist es Peter, der mit Margaux spielt und sich dabei im Keller und auf dem Dachboden nicht nur um ihr leibliches ‚Wohl‘ kümmert. Es entsteht eine facettenreiche Missbrauchskonstellation, die sich mit der Altersentwicklung Margaux‘ und dem sich ändernden soziale Umfeld, in das Peter mit der ebenso sozial schwach gestellten Karen ein weiteres Opfer einbezieht, ausdifferenziert. Peters Reaktionen auf die Arbeit einer Sozialarbeiterin zeigen, wie erfahren Peter im Vertuschen seines Handelns ist und decken auf, dass er als Sexualstraftäter vorbestraft ist und bereits seine eigenen Töchter missbrauchte.

Das Werk wurde vor allem von Seiten der Literaturkritik kontrovers diskutiert. Zu sehr unterstellen die Rezensenten der Verfasserin, eine Bewältigungsarbeit, die ohne jede

---

<sup>106</sup> Vgl. Kiper 2000, 198.



nachträgliche Reflexion des erwachsenen Opfers auskomme, könne nicht gelingen.<sup>107</sup> Der Blick der überwiegenden Anzahl der Rezensenten auf den Text ist damit wie in der Pädagogik ein präskriptiver, das autobiographische Schreiben wird als nur emphatisch zugängliches Therapeutikum betrachtet und als solches bewertet.

Es berührt Granzin emotional und schockiert, dass der Roman das Opfer intern fokalisiert und eine Rekonstruktion des Opfererlebens in der kindlichen Perspektive präsentiert und die Beziehung zum Täter als kaum enden wollende „Liebesgeschichte“ präsentiert scheint. Die kaum ausreichende Verurteilung des Täters, die Menschwerdung des schändenden ‚Monsters‘, verzerrt und verherrlicht den Blick auf das Täterhandeln und trägt nicht dazu bei, kindliches Erleben vor einem solchen Handeln zu schützen.<sup>108</sup> Dabei trägt gerade diese spezifische Perspektive des kindlichen Opfers auf den erwachsenen Täter dazu bei, aufzuzeigen, wie wirksam Täterkognitionen die Opferkognitionen beeinflussen und die enge emotionale Bindung an den Täter dazu beiträgt, das eigene Erleben bewusst zu manipulieren, um den erfahrenen Missbrauch zu verklären. Die interne Fokalisierung der Figur Margaux sowie der Modus der erzählten Rede ermöglichen Rückschlüsse auf die kulturelle Bedeutsamkeit der Abhängigkeit des Opfers vom Täter, die mit einem Stockholm-Syndrom nur unzureichend beschrieben wäre.

Als Peter von der neunjährigen Margaux zu seinem Geburtstag verlangt, sie möge ihn oral befriedigen, reflektiert Margaux über Peters Penis: „Er ist ein natürlicher Körperteil, nichts Peinliches, das wusste ich inzwischen.“<sup>109</sup> Der von Peter intellektualisierend an sie herangetragene Zugang zu einer liberalen Sexualität wird von Margaux internalisiert bis hin zu einer altersuntypischen Naturalisierung wahrgenommener Sexualität. Auch die Abwehrstrategien gegen das erlebte Unrecht gleichen der durch Peter vollzogenen intellektualisierenden Abwehr seiner Täterschaft. So bettet Peter seine sexuellen Übergriffe von vornherein in spielerische Erzählungen ein, fantasiert von einem glücklichen Beziehungsleben der beiden im vermeintlich liberalen Skandinavien und begleitet Margaux durch gemeinsame Lektüre literarischer Texte. Schon die junge Margaux assoziiert das Geschehen während des Oral-Sex mit literarischem Wissen. So wird die Erektion des Penis mit den wachsen-lassenden Zaubertränken in „Alice im Wunderland“ assoziiert und Margaux versteht, die ‚bezaubernde‘ Wirkung auf Peters Penis gehe von ihr aus.<sup>110</sup> Die folgende Aufforderung Peters: „Kannst du daran lutschen? Wie an einem Lolli?“ bewältigt sich mit der

---

<sup>107</sup> Exemplarisch ist die Rezension von Katharina Granzin anzuführen, die am 31.03.2011 in der Frankfurter Rundschau erschienen ist. Vgl. <https://www.perlentaucher.de/buch/margaux-fragoso/tiger-tiger.html> (Stand. 05.10.2016).

<sup>108</sup> Vgl. ebd.

<sup>109</sup> Margaux Fragoso: Tiger, Tiger. Frankfurter Verlagsanstalt, FfM 2011, 142.

<sup>110</sup> Vgl. ebd.

Reflexion eines Märchens mit dem Titel „Der ewige Lolli“, in dem der Protagonist, ein Junge namens Johnny so lange an seinem Lolli lutscht, bis dieser größer ist als der Junge selbst.<sup>111</sup> In höherem Alter differenzieren sich die kindlichen Spiele zu Rollenspielen aus, die häufig auf einschlägigen literarischen Vorlagen beruhen, die auch als Prätext für eine eigene Rollengeschichte zwischen Margaux und Peter dienen. Gemeinsam lesen sie „Lolita“ von Nabukov und andere Texte, die pädophile ästhetisch differenziert Taten darstellen, während Peter allerdings in erkennbarer Absicht bemängelt, dass Dolores Humbert nicht liebe.<sup>112</sup> Peter sorgt damit für zweierlei: Geschichten und abstrakte Kognitionen dienen zum ersten sowohl dem Täter als auch dem Opfer als Abwehrstrategien, binden das Opfer aber auch noch stärker an seine einzige Bezugsperson, indem eine Gemeinschaft über spezifische Narrationen und Lektüreerfahrung hergestellt wird.

Dass der Blick des Opfers auf sich selbst zunehmend dem des Täters gleicht, zeigen verschiedene Episoden. Die Eifersucht auf das Mädchen Karen verleitet die sehr junge Margaux dazu, zu denken, die jüngere Karen sei womöglich „nicht so feige“ wie sie und biete Peter ein höheres sexuelles Empfinden.<sup>113</sup> Daraufhin bietet Margaux Peter ihrerseits an, mehr sexuelle Übergriffe zuzulassen und sexualisiert fortwährend die gemeinsamen Erzählungen und darüber Schritt für Schritt ihr eigenes Verhalten, bis dahin, dass sie den Wunsch entwickelt, mit dem eigenen Vater zu duschen.<sup>114</sup> Dessen Praxis, Margaux bei heruntergelassener Hose den blanken Hintern mit einem Gürtel zu verschleiern, kritisiert Peter, um Zwietracht zu sehen.<sup>115</sup> Dieses Spannungsverhältnis mag dem Wunsch Margaux' vorhergehen, die über ihren Vater dieselbe Macht erlangen will, die sie scheinbar über Peter hat. Ihr Scheitern kann sie kaum fassen: „Wie konnte er nein sagen, wenn dieser besondere Körperteil doch auch mir gehörte? Schließlich war er mein Vater.“<sup>116</sup> Peters Strategie, Margaux' innerlich von ihren familiären Bezugspersonen zu distanzieren, geht somit unfreiwillig auf.

Als die sechzehnjährige Margaux zum ersten Mal nicht in der Lage ist, Peter zu einer Erektion zu verhelfen reagiert sie enttäuscht: „Ich bin dir zu alt“ und ist fortan darum bemüht, sich kindlicher zu kleiden, zu verhalten und zu inszenieren.

Die Lektüre des Romans mag auf emphatischer Ebene erschüttern, in der Wahrnehmung ästhetischer Mittel ermöglicht sie dennoch einen weitgehend neuen Zugang auf die Opfersicht. Indem über die Fokalisierungstechnik deutlich wird, wie kulturell bedeutsame Praktiken der Missbrauchsabwägung sowie dominante sexualliberale Diskurse in der Opferkognition übernommen werden, wird eine Lektüre möglich, die quer zum

---

<sup>111</sup> Vgl. ebd., 143.

<sup>112</sup> Vgl. ebd., 323f.

<sup>113</sup> Vgl. ebd. 108ff.

<sup>114</sup> Vgl. ebd., 149f.

<sup>115</sup> Vgl. ebd., 98f.

<sup>116</sup> Ebd. 150.

pädagogischen Interesse an einer gelingenden Missbrauchsbeiwältigung und den innerhalb der Pädagogik entwickelten Konzeptionen und Modellen liegt und beschreibende Erkenntnisse über Opferwahrnehmungen modelliert, die so nicht sein sollen und durch pädagogische Intervention allenfalls verändert werden können.

### *5 Fazit*

Empirisch bekannte und besonders für familiäre Missbrauchsprozesse fundierte Modelle zur Offenlegung von Täterstrategien sind geeignet, um das Verhalten der männlichen Protagonisten als Täterverhalten zu charakterisieren.<sup>117</sup> Beck, Linde und Peter, sie alle planen den Missbrauch – ob bewusst oder unbewusst – langfristig, suchen und schaffen sich Voraussetzungen und Schutzräume für die geplanten Übergriffe und kleiden diese in spielerische Handlungen ein. Wenngleich die langfristige Bindung des Opfers nur im Falle Peters gelingt, während Beck und Linde durch das erweiterte institutionelle Umfeld den Zugriff auf ihre Opfer verlieren. In allen Fällen aber bemühen sich die Täter, das Verhältnis der Opfer zu ihren familiären Bezugspersonen zu spalten, wobei sie gezielt und bei äußerst sensibler Wahrnehmung deren Labilität wahrnehmen. Nur Beck hat in seiner ehemaligen Ehefrau eine resolute, selbstbewusste und diesem Anliegen gegenüber resistente starke Frau als Gegenüber. Die Täterlobby und der Täterschutz werden aktiv durch Ansprache beworben und im Falle Lindes besonders erfolgreich bemüht.

Die Lektüre der literarischen und des autobiographischen Textes zeigt aber auf, dass dieses bewusste und unbewusste Werben um den Täterschutz nicht der letzte Schritt einer Reihe angewandter Strategien liegt, sondern diese Täterstrategie quer zu allen anderen Phasen der Planung und Durchführung des Missbrauchs liegt.

Das Täterhandeln liegt permanent als intellektualisiertes und aufwändig elaboriertes reflektiertes Handeln vor. In und nach jedem Handlungsschritt werden Intellektualisierungen durchgeführt, so als sei die anzusprechende Täterlobby allzeit präsent. Durch diese offenen intellektuellen Ansprachen auch der Opfer, werden sie in kognitive Gedankenmuster eingeführt, die sie selbst als inkonsistent gegenüber dem Anliegen des Täterschutzes erscheinen lassen. Die internen Fokalisierungen der Opferfiguren und ihrer Kognitionen offenbaren deren Prägung durch die Täterideologien. Die Opfer selbst nehmen partiell Teil an gesellschaftlichen Diskursen, die bei fehlender Aufklärung und indifferenter Begleitung den sexuellen Missbrauch stützen. Opfer sexuellen Missbrauchs werden in den analysierten Texten gezielt darauf vorbereitet, die den Täter entlastenden Argumentationen nachzuvollziehen und Argumente, die nicht im Sinne ihrer Bedürfnisse und ihres Schutzes sind, zu teilen.

---

<sup>117</sup> Vgl. hierzu exemplarisch Anita Heiliger: Täterstrategien bei sexuellem Missbrauch und Ansätze der Prävention. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis 56/57, 2001, 71 – 82.

Der aktive Opferschutz und die Missbrauchsprävention erfordern daher die aktive inhaltliche und argumentative Auseinandersetzung mit den in der Gesellschaft befindlichen Diskursstränge angesichts des Umgangs mit der Sexualität im Allgemeinen und den Phänomenen sexueller Gewalt und sexuellen Missbrauchs im Besonderen.

Diskurse und Intellektualisierungen, die geneigt sind, sexuelle Übergriffe zu dulden und Selbstbestimmungsrechte außer Kraft zu setzen, müssen demaskiert werden, um mögliche Opfer und ihre Bezugspersonen sowie pädagogisches Fachpersonal zu sensibilisieren

---

Zum Autoren:

Christoph Tipker, geb. 1986, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Braunschweig

Kontakt:

Technische Universität Braunschweig  
Seminar für Ev. Theologie und Religionspädagogik  
Bienroder Weg 97  
Raum 139  
38106 Braunschweig

Tel.: 0531/391-8886

[c.tipker@tu-braunschweig.de](mailto:c.tipker@tu-braunschweig.de)

## Literatur

Arjouni, Jakob: Hausaufgaben. Diogenes, Zürich 2005

Baumgart, Reinhard: Professor Unrat, diffus erregt. Wut- und Klageprosa von Norbert Niemann. In: Die Zeit 38 (2001), 49.

Bielefeld, Claus, Ulrich. Gib mir mein Hirn zurück. Norbert Niemann lässt einen Lehrer mit seinem Fernseher debattieren. In: Die literarische Welt 3 (2002), 4.

Fragoso, Margaux: Tiger, Tiger. Frankfurter Verlagsanstalt, FfM 2011

Granzin, Katharina: Rezension zu Margaux Fragoso „Tiger, Tiger“. Zusammengefasst in: <https://www.perlentaucher.de/buch/margaux-fragoso/tiger-tiger.html> (Stand. 05.10.2016).

Heiliger, Anita: Täterstrategien bei sexuellem Missbrauch und Ansätze der Prävention. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis 56/57, 2001, 71 - 82

Kämmerlings, Richard: Es ist egal, aber. Norbert Niemanns Klassenhöllenfahrt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (Bilder und Zeiten) 191 (2001), V.

Kiper, Hanna: Sexueller Mißbrauch im Diskurs. Eine Reflexion literarischer und pädagogischer Traditionen. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994.

Kiper, Hanna: Die Vielfalt der Stimmen läßt verstummen – Diskurse über sexuelle Gewalt. In: Päd Forum 3 (2000)

Kyora, Sabine: Postmoderne Stile. Überlegungen zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. In: Zeitschrift für deutsche Philologie 122 (2003), 287-302.

Niemann, Norbert: Schule der Gewalt. dtv, München 2003.

Weidermann, Volker: Die Welt ist nicht genug. Jakob Arjounis Schule der Nation. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 233 (2004), L11.

Westphal, Bärbel: ‚Wahrscheinlich sollte man reden miteinander.‘ Die narrativen Modi als Mittel der Gestaltung von Ehe und Beziehungsproblemen in Martin Walser Novelle *Ein fliehendes Pferd*. Uppsala University Library, Uppsala 2003.