

4 Ausblick

Glaubt man namhaften Theaterkritikern, so begann das „Goethe-Jahr“ 1999 mit einem künstlerischen Doppel-Desaster. „Finger weg von Faust“ lautete die Schlagzeile eines umfangreichen Artikels, der sich mit jenen beiden Inszenierungen auseinandersetzte, die im Januar die Feierlichkeiten in Frankfurt und Weimar eröffneten (vgl. Michaelis 1999). Während der einen Inszenierung der Vorwurf gemacht wurde, sie biete „Ausweichmanöver ohne tieferen, interpretatorischen Grundgedanken“ (Iden 1999), ihre Regisseure seien unfähig gewesen, „die Frage zu beantworten, was sie an Mephisto, was sie an Faust interessiert und was das alles für uns hier und heute soll“ (Stadelmeier 1999a), montierte man an der anderen ihre „dümmliche“ Auslegung der Titelfigur als „genußüberdrüssige(s) Null-Bock-Schliefer!“ (Stadelmeier 1999b).

Gleichgültig ob diese Meta-Kommentare den gescholtene Regisseuren Unrecht tun und ob der „Zwang zur Tiefe“ noch zeitgemäß ist: die Gefahr jeder Inszenierung des „Faust“ – auch der unterrichtlichen – ist gegenwärtig eine doppelte. Arbeitet man mit simplifizierenden Etiketten (Faust als „kapitalistischer Hallodri“, „spießiger Studienrat“, „Endspieler“ usw.), bleibt man im Fahrwasser einer Rezeption, die dem Text „Masken oktroyiert“ (Stadelmeier 1999b); praktiziert man ausschließlich eine modische – und vermeintlich „post“-moderne – Desavouierung des Sinns, so riskiert man, daß die Veranstaltungen zu „Spießervervuen“ herunterkommen, in denen „junge Leute (sitzen), die vom ‚Faust‘ nicht einmal mehr die im ‚Büchmann‘ stehenden Zitate, geschweige denn die ‚Story‘ kennen.“ (Michaelis 1999)

Diskurskritisches Lesen in der hier vorgestellten Form kann den Blick für die Zeit- und Machtbedingtheit fremder wie eigener Lesarten öffnen. Aber nicht um deren prinzipielle Legitimität in Frage zu stellen und „Sinnleere“ an ihre Stelle zu setzen, sondern um zum Text zurückzuführen, um in der Auseinandersetzung mit ihm einen neuen Streit der Lesarten zu initiieren, der von Standpunkten der Gegenwart aus geführt wird.²⁸ Von diesem Streit lebt der Literaturunterricht nach wie vor. In ihm gilt es auch, sich festzulegen, Thesen zu formulieren und zu verteidigen. Hierbei dürften philologische Tugenden mindestens ebenso gefragt sein wie theatralische.

²⁸ Auf die Versuche, zu „zeitgemäßen“ Lesarten des „Faust“ im Literaturunterricht der Gegenwart zu gelangen, kann hier nur hingewiesen werden. So verweist z. B. Gidion 1992 auf die Aktualität der Universitäts- und Studiensatire angesichts der Motivationsprobleme heutiger Schüler und Studierender, auf die Warnung von „Technik in ihrer kruden Form“ im „Faust II“ und auf das dualistische Weltmodell Goethes, „in dem das Böse nicht ausarrt ist“ (S. 232f.).

CLEIENS KATTLER: NEUE LITERATURTHEORIEN Arbeit am Fragment UND UNTERRICHTSPRAXIS Eine Unterrichtsreihe zu Georg Büchners „Woyzeck“ (2000)

1 Vorbemerkung

Der hier dokumentierte Unterrichtsversuch wurde im Jahre 1982 in einem Oberstufenkurs des Adalbert-Stifter-Gymnasiums Castrop Rauxel durchgeführt. Ich war damals Studienreferendar und hatte in den siebziger Jahren Bekanntheit mit poststrukturalistischer Theorie gemacht. Als ich mich im Rahmen meiner Unterrichtsvorbereitung dann mit dem „Woyzeck“ und seiner Rezeptionsgeschichte zu beschäftigen begann, schien sich mir eine Dekonstruktion dessen, was hier mit diesem Textfragment immer wieder geschehen war, aufzudrängen. Das Ergebnis publizierte ich in Kurzform im „Jahrbuch der Deutschdidaktik 1985“, allerdings ohne diese theoretischen Bezüge zu explizieren.

In einem Beitrag zu dem gemeinsam von mir zusammen mit Klaus-Michael Bogdal herausgegebenen Band „(K)ein Kanon. 30 Schulklassiker neu gelesen“, der im Frühjahr 2000 als Band 100 der „Oldenbourg Interpretationen“ erscheint, las ich nun, 14 Jahre später, folgende Aussage des Büchner-Forschers Albert Meier zur „Schultauglichkeit“ des „Woyzeck“:

Sein Fragmentcharakter und das Montieren von authentischen Materialien zu einem poetischen Ganzen machen Büchners drittes Drama jedenfalls zu einem literaturtheoretisch ungebrochen aktuellen Text. Das muß ja nicht unbedingt unter dem Stichwort ‚Vorläufer der Postmoderne‘ abgehakt werden, wenngleich man mit der Zeichen-theorie eithes Barthes oder Derrida derzeit auf einen grüneren Zweig käme als seinerzeit mit der Revolutionstheorie von Marx oder Lenin- die ästhetischen Verfahren, die sich mit einem derart disparaten Text so eindringlich untersuchen lassen, wären aber im Unterricht geradezu praktisch durchzuspielen und zu hinterfragen.

Dies war ziemlich exakt die Intention meiner Unterrichtsreihe, die ich hier in leicht überarbeiteter Form noch einmal vorstelle. Es ging um die Verbindung von poststrukturalistischen Lesarten und Produktionsorientierung.

Kopieren läßt sich das offenbar erst jetzt „aktuelle“ Konzept sicher schon deshalb nicht, weil das Gespräch mit dem Woyzeck-Darsteller und Regisseur Manfred Kar- ge, das hier in Auszügen dokumentiert ist, nicht wiederholbar ist. Immerhin ist der Essay seines Co-Regisseurs Matthias Langhoff, der die Lesart der damals aktuellen Inszenierung des Bochumer Schauspielhauses enthält (vgl. Langhoff 1981), auch heute noch zugänglich.



2 Schulische Lesarten des „Woyzeck“

Die Arbeit an Büchners „Woyzeck“ kann Evidenzen in Frage stellen, auf die sich im Bewußtsein mancher Theaterbesucher und sicher auch vieler Schülerinnen und Schüler der Umgang mit Literatur gründet: daß eine Frau, die ihren Mann betrügt, ohne weitere Beachtung der Umstände für dessen „Untergang“ verantwortlich zu machen sei; daß ein Kunstwerk unantastbar sei... Der Ausschlußcharakter solcher Evidenzen ist unübersehbar: das Andere, das diesen Norm- und Normalitätsvorstellungen nicht entspricht, bleibt außen vor, aus dem Bereich möglicher Erfahrungen ausgeschlossen.

Auch aus Unterrichtsmodellen zu Büchners „Woyzeck“ läßt sich der Versuch ableiten, jenes Ungewöhnliche, Andere, quer zu den jeweils vorherrschenden ästhetisch-ideologischen Normen Stehende zu mimieren, zu entschärfen und schließlich den eigenen Vorstellungen von Moral und Kunst einzuverleiben. So wurde der Fragmentcharakter des Stückes von Literaturdidaktikern entweder zugunsten einer der gängigen Lese- und Bühnenfassungen ignoriert (vgl. Schäfer 1954; Urban 1970; Lindenhan 1981) oder als Hindernis für die unterrichtliche Interpretation des Dramas angesehen (vgl. Schlutz 1971, S. 125; Salzmann 1978, S. 32; Gerdes u. a. 1981, S. 24), und die Deutungsansätze, die den meisten dieser Entwürfe zugrunde liegen, legen eher ein Zeugnis von den ideologischen Voreingenommenheiten ihrer Autoren ab als vom Autor Büchner und seinem Werk: die „Bedrohung des Humanen“ durch die „Schicht des Elementaren und Triebhaften (also durch die „Triebhaftigkeit“ der sexuell untreuen Marie; C. K.)“ (Schäfer 1954, S. 49); die theologisch-metaphysische „Leere aus der Sehnsucht nach einer besseren Welt“, in die Woyzeck „geworfen“ sein soll (vgl. Beimdick 1975, S. 131); die „Unversöhnlichkeit der Klassengegensätze“, die sich im Konflikt zwischen Woyzeck und seinen Peinigen „widerspiegeln“ soll (vgl. Urban 1970, S. 374). Dies sind die Sinnzentren, von denen ausgehend Didaktiker bis in die siebziger Jahre ihre Unterrichtsmodelle konzipiert haben.

Im Rahmen der hier vorgestellten Unterrichtskonzeption ist die Andersheit des Stückes in bezug auf das, was die Schüler kennen und erwarten nichts, was prinzipiell zu bedauern wäre. Im Gegenteil: die Unterrichtsreihe zielt bewußt auf solche Irritationen ab. Entscheidend ist dabei, daß es nicht bei ihnen bleiben darf, daß sie sich im Medium eines spielerisch-produzierenden und analytischen Umgangs mit dem Text in Reflexion transformieren lassen. Das Ziel dieser Reihe läßt sich in Ablehnung an eine Regel formulieren, die Derrida für die dekonstruktive Lektüre aufgestellt hat. Es geht darum, den Blick der Schülerinnen und Schüler für das zu schärfen, was in Büchners Text heterogen bleibt, sich nicht „zu Homogenem totalisieren oder reduzieren läßt.“ Es geht um die (Be-)achtung „seines (des Textes; C. K.) Rechtes auf Differenz in seinem Verhältnis zu den anderen aber auch in seinem Verhältnis zu sich“ (Derrida 1988, S. 103).

3 Didaktische Konsequenzen aus der Forschungslage

Während es die Funktion der Unterrichtsmethode ist, Mittel zur Überbrückung der Distanz zwischen Text und Lese-/ Schülerhorizont bereitzustellen, hat die *Konstruktion des Unterrichtsgegenstandes* diese Distanzen zuerst zu analysieren. Diese Analyse setzt auf mehreren Ebenen an:

a) Zunächst ist zu fragen, inwieweit den Schülern Einblick in die Editionsproblematik verschafft werden soll.

Zweifellos wäre es kaum zu rechtfertigen, wollte man sie mit den komplizierten Problemen der Woyzeck-Philologie traktieren (vgl. hierzu Hinderer 1977, S. 176ff.; Meier 1980, S. 17ff; Knapp 1977, S. 89ff.). Die wesentliche Information, daß das Ziel einer „authentischen, allgemein anerkannten Textgestalt immer noch nicht erreicht ist“ (Hinderer 1977, S. 180), ist jedoch die Voraussetzung eines kritischen Umgangs mit jeder der vorliegenden Ausgaben. Gerade weil festzuhalten ist, daß in jedem editorischen oder dramaturgischen Arrangement des Fragments ein „Rest von Willkür“ enthalten bleibt (vgl. Thorn-Prikker 1978, S. 133), ist die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Möglichkeiten eines solchen Arrangements notwendiger Bestandteil einer Interpretation, die nicht der Illusion anheim fallen will, es handle sich beim „Woyzeck“ um ein in sich geschlossenes, homogenes Ganzes. Orientiert man sich an W.R. Lehmanns Edition, deren Lese- und Bühnenfassung (LB) die „letzte Niederschrift“ Büchners als Vorlage dient²⁹, so läßt sich zunächst festhalten, daß die Szenenfolge LB 1-17 geringere editorische Probleme aufwirft. In ihr werden zwei Handlungsmotive (Marie / Tambourmajor-Komplex und Hauptmann / Doktor-Komplex) so miteinander verknüpft, daß eine „psychologisch stimmige Vermittlung zwischen krankhafter Eifersucht und der gesellschaftlichen Situation“ stattfindet (vgl. Meier 1980, S. 31).

Über den Verlauf der abschließenden Szenen (LB 17-27), insbesondere über den Verlauf der Handlung nach der Mordszene (LB 20), ist sich die Forschung dagegen völlig uneinig. Fast jede dieser Szenen hat bereits einem Herausgeber als Schlussszene gedient (vgl. van Dam 1973, S. 305ff). Während Lehmann die Szene „Der Idiot das Kind Woyzeck“ (LB 27) wählt, in der Woyzecks Isolation in einer dramaturgisch offenen Form zum Ausdruck kommen soll (vgl. Knapp 1975, S. 74), hat Richards für die Szene LB 24 („Woyzeck an einem Teich“) plädiert, in der ein Selbstmord Woyzecks angedeutet sein könnte (vgl. Richards 1975, S. 31ff). Die sozialkritische Tendenz des Stückes kommt möglicherweise besonders deutlich in der fragmentarischen Gerichtsdienerszene (LB 26) zum Ausdruck (vgl. van Dam 1973, S. 310ff).

²⁹ Es galt lange als anerkannt, daß Lehmanns Edition den bisher überzeugendsten und übersichtlichsten Lösungsversuch (Hinderer 1981; vgl. auch Meier 1980, S. 32) darstellt. Inzwischen hat Gerhard Schmid drucktechnisch aufgearbeitete Faksimiles der Handschriften publiziert (Schmid 1981) und von Henri Posemann wurde eine weitere – bislang letzte – „Lesefassung“ vorgelegt (Posemann 1992). Im folgenden wird aus der nach der historisch-kritischen Ausgabe Lehmanns erstellten dtv-Gesamtausgabe der „Werke und Briefe“ Büchners (Büchner 1980) zitiert. Die dort abgedruckte Lese- und Bühnenfassung wird mit LB abgekürzt.

b) Daß die unterschiedlichen *Versuche einer Deutung des Stückes* zumindest ein Minimum an Gemeinsamkeit aufweisen, erschien lange als evident: „Einig ist sich die Forschung darüber“, schrieb E. Schlutz 1971 in der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“, „daß das Thema des Stückes das unverschuldete Leiden eines Menschen in einer konkreten Situation ist. Strittig bleibt, ob die Determinanten dieser Situation im gesellschaftlichen, im individuellen oder im metaphysischen Raum zu suchen sind“ (Schlutz 1971, S. 21). G. Jancke hat in einer innerhalb dieses Rahmens argumentierenden Analyse zu zeigen versucht, daß Woyzeck „zum Opfer einer Dressur wird, die für die Konstituierung der Sozialpsychologie der bürgerlichen Gesellschaft eine herausragende Rolle gespielt hat“ (Jancke 1979, S. 280). Den Belehrungen von Doktor und Hauptmann über Tugend und Freiheit steht ein reales Interesse gegenüber, das diese Protagonisten der bürgerlichen Gesellschaft an seinem Körper und seiner Psyche haben. Es geht um die Abrichtung des „Subjekts Woyzeck“ zur funktionierenden Arbeitskraft und zum Objekt einer hinsichtlich der „Humanität“ ihrer Ziele fragwürdigen Wissenschaft. Bei aller Plausibilität dieses an die Untersuchungen Foucaults zur modernen „Normalisierungsmacht“ (vgl. Foucault 1976b) anknüpfenden Interpretationsansatzes bleibt die Frage nach „dem Grund“ für Woyzecks Mord an Marie letztlich doch unbeantwortbar: Büchner entwirft „gegen Clarus“ (gemeint ist das Gutachten des gleichnamigen Gerichtsmediziners im historischen Fall Woyzeck; C. K.) linearen Schluß vom Körper auf die Seele und gegen das idealistische Theorem von der Moralaufonomie des vernunftfreien Menschen nichts anderes als Motivations-Möglichkeiten für Woyzecks Tat.“ (Elm 1997, S. 160)

Eine den Minimalkonsens der meisten „Woyzeck“-Interpreten in Frage stellenden Auslegung, die aber in Th. M. Mayer einen renommierten Verteidiger gefunden hat (vgl. Th. M. Mayer 1981, S. 281), hat der Theaterregisseur M. Langhoff vorgelegt. Woyzeck wird hier nicht als passives, leidendes Individuum gesehen, sondern als aktiver Held einer Gegenkultur des „Asozialen“, die der herrschenden Kultur ihr eigenes Weltverständnis entgegensezt (vgl. Langhoff 1980, S. 36). Im Rahmen dieser Interpretation kommt es zur Umkehrung einer Reihe von Evidenzen: Woyzecks „Wahnsinn“ wird zu einer „Waffe“, mit der er „seine Umwelt zu beeindruckt und zu ängstigen weiß“ (ebd., S. 43); der Mord an Marie ist nicht durch Eifersucht motiviert, sondern eher eine Mischung aus irrationalen Handeln und dem Versuch, zu erreichen, daß „seine Gegner ihren Sieg nicht genießen können“ (ebd., S. 48). Gerade aufgrund ihres provokativen, den Fragmentcharakter des Stückes rigoros betonenden und viele vermeintliche Selbstverständlichkeiten bisheriger Woyzeck-Deutungen über Bord werfenden Ansatzes ist Langhoffs Arbeit, die als Grundlage für die gemeinsam mit M. Karge inszenierte Version des Stückes am Bochumer Schauspielhaus dienstegeeignet, auch bei Schülern dekonstruktive Effekte auszulösen. Allerdings können Langhoffs Thesen – wie die anderer Interpretationen auch – allenfalls Impulscharakter haben. Sie sollten nicht absolut gesetzt werden, sondern dazu beitragen, daß die Schüler ihr Verständnis des Stückes entwickeln.

c) Aus dieser Forderung ergibt sich fast zwangsläufig die Notwendigkeit, sich auch handlungs- und produktionsorientierter Verfahren zu bedienen. Assoziieren über das, was einzelne Worte, Sätze, Szenen „für uns“ bedeuten, Redigieren des vorhandenen Szenenmaterials aus der Perspektive einer „eigenen“ Deutung, Vorschläge für eine Transformation des Textes ins Medium „Theater“: Diese und andere Arbeitsformen dienen im besonderen Maße dazu, Zugänge zum Text zu fördern. Dabei ist zu erwarten, daß sich nicht zuletzt jene identifikatorischen Lesarten einstellen, die Langhoff angeprangert hat: „Woyzeck“ als „soziales Rührstück“, das dem Leser / Zuschauer die Möglichkeiten bietet, sich mit der „geschundenen Kreatur“, der Titelfigur, nach kathartischem Muster zu identifizieren (vgl. ebd., S. 36). Dazu, sie in einem zweiten Schritt zu dekonstruieren, bietet der Text eine Fülle von Möglichkeiten. Es gibt Szenen, die sich gegen eine identifikatorische Lektüre geradezu sperren, wenn man sie genauer liest: In „Buden, Lichter, Volk“ (LB, 3), in der Rede des Handwerksburschen, in den Hauptmann- und Doktorszenen (LB 5, 8, 9) werden Werte kritisch reflektiert, die nicht nur der Vergangenheit einer „historischen Epoche“ angehören: Wissenschaftlichkeit, Bildung, Sexualmoral, Freiheit des Individuums, Arbeit (als vermeintliche Form der Selbstverwirklichung); sie erscheinen hier als Ideologeme, die nicht nur von der Aufklärung geforderten Autonomie des Individuums beitragen, sondern deren ursprünglicher Sinn im Diskurs der bürgerlichen Gesellschaft pervertiert worden ist. Eine kritische Lektüre des „Woyzeck“ hätte ein Stück Selbstanalyse unserer abendländischen Kultur zu leisten, die Einsicht zu vermitteln, daß die Geschichte des „Subjekts Woyzeck“ als Kritik jener kulturellen und sozialen Mächte gelesen werden kann, die sich (auch heute noch) rühmen, die Befreiung des Individuums zu fördern, während sie seine Ausbeutung und Unterdrückung praktizieren.

Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem *theaterbezogenen* Teil der Unterrichtsreihe zu. Denn jede Inszenierung ist eine Applikation des Dramas – selbst wenn sie am Postulat der „Werktreue“ orientiert ist und rigoros historistisch verfährt. Das Erstellen eigener Inszenierungsvorschläge, der exemplarische Vergleich von Szenen aus unterschiedlichen Inszenierungen und das Gespräch mit M. Karge, dem Regisseur und Hauptdarsteller der Bochumer Aufführung, stehen am Ende der Unterrichtsreihe.

4 Dokumentation des Unterrichtsmodells

Ich beschränke mich auf die Dokumentation von solchen Auszügen aus der Unterrichtsreihe, in denen das Ziel der Dekonstruktion homogener Sinn-Entwürfe eine besondere Rolle spielte: Vor der Lektüre des Dramentextes wurde den Schülern in der ersten Doppelstunde der Unterrichtsreihe die Mordszene (LB 20) und das Personenregister des „Woyzeck“ vorgelegt. Die Aufgabe bestand darin, auf der Basis dieser Vorlagen in Gruppenarbeit Handlungsskizzen für ein Drama zu entwickeln.

Diese Entwürfe, in denen sich die (bewußten oder unbewußten) Vorstellungen der Schüler von dramatischer Handlung und dramatischem Konfliktaufbau spiegeln würden, die aber ebenso Erklärungen bzw. Motive für den Mord liefern mußten, sollten in späteren Stunden als „Kontrafolie“ für die Erarbeitung inhaltlicher und formaler Besonderheiten des „Woyzeck“ wieder aufgegriffen werden.

Bei der Verarbeitung der vorgelegten Ergebnisse wurden zunächst als Gemeinsamkeiten der Fassungen die Betonung des Eifersuchtmotivs und der Versuch herausgearbeitet, ein nach der Auffassung der Schüler im Personenregister durch die Figuren Gerichtsdieners und Richter angedeutetes Gerichtsverfahren in die Schlußhandlung einzubauen. Wichtige Unterschiede bestanden darin, daß eine der Gruppen den Konflikt auch sozial motiviert hatte (Woyzeck als einfacher Handwerker verliert Marie an einen höheren Offizier) und eine andere ihn sogar im politisch-sozialen Milieu des polnischen Bürgerkriegs angesiedelt hatte. Lediglich die dritte Gruppe, für die Woyzeck den Mord in „geistiger Umnachtung“ beging, verzichtete völlig auf eine soziale Motivierung des Konflikts. Nachdem diese Unterschiede ausgearbeitet worden waren, wies ich darauf hin, daß eine „produktive“ Auseinandersetzung mit Büchners Text auch im weiteren Verlauf der Reihe eine wesentliche Rolle spielen werde, da es sich beim „Woyzeck“ um ein Fragment handele und jede Aufführung und Edition – insbesondere bezüglich der letzten Szenen – auf eine gewisse Kreativität des Interpretierenden angewiesen sei.

Im Anschluß an die Lektüre der Lese- und Bühnenfassung von Lehmann füllten die Schüler zu Hause einen Fragebogen aus, der in der folgenden Stunde ausgewertet wurde.

Es ging in diesem Fragebogen darum,

- 1) die allgemeine Wirkung des Stückes bei der Lektüre zu beschreiben und insbesondere dazu Stellung zu nehmen, inwieweit durch die Kenntnis der Mordszene und des Personenregisters geweckte Erwartungen eingetroffen bzw. enttäuscht worden seien;
- 2) wichtige und interessante sowie
- 3) unverständliche Szenen und Textstellen zu benennen;
- 4) die zentrale Problematik versuchsweise zu skizzieren und schließlich
- 5) den Aktualitätsgehalt des Stückes im Vergleich zum zuvor behandelten Drama „Kabale und Liebe“ zu beurteilen.

Zu *Frage 1* (allgemeine Wirkung) deckten sich die Antworten weitgehend. Alle Schüler konstatierten, daß die Handlung „keinen roten Faden“ aufweise, die Beziehungen zwischen den Figuren zumindest teilweise „zu kompliziert“ seien und der Schluß (bei Lehmann: „Der Idiot, das Kind, Woyzeck“) „zu unverständlich“, da „völlig offen“ sei. Erwartet, so meinte zumindest ein Teil der Schüler, habe man lediglich die zentrale Rolle des Eifersuchtmotivs.

Bei *Frage 2* (wichtige, interessante Stellen bzw. Szenen) kam es zu unterschiedlichen Resultaten. Die Mehrzahl der Schüler favorisierte hier die Doktor- und

Hauptmannszenen sowie diejenigen Textpassagen, in denen Aufschlüsse über „Ursache und Entwicklung der Eifersucht Woyzecks“ gegeben wurden (Marie-Fam-bourmajor-Komplex). Nur ein kleiner Teil fand auch die Budenszenen (LB 3) und das „Märchen der Großmutter“ (Teil aus LB 19) interessant und wichtig, die von den meisten neben einzelnen Aussagen Woyzecks in den Dialogen mit Andres und dem Doktor als „unverständlich“ unter *Frage 3* genannt wurden.

Die zentrale Problematik (*Frage 4*) sahen viele Schüler in der Beschreibung der „psychischen Störung“ eines „Außenreiters“, während andere den Hauptakzent auf die gesellschaftliche Stoßrichtung des Stückes legten und in dem Mord an Marie die „psychischen Folgen seiner sozialen Erniedrigung“ sahen.

Interessanterweise schätzten alle Schüler – trotz ihrer Probleme mit dem formalen Aufbau des Dramas – dessen Aktualitätsgrad höher ein als den von „Kabale und Liebe“ (vgl. *Frage 5*). Während die einen allerdings – konsequenterweise – von einer überhistorischen „Aktualität“ der Themen „Eifersucht“ und „psychische Erkrankung“ ausgingen, zogen die anderen Parallelen zur heutigen Situation. Hier sei der Gegensatz Adel / Bürgertum (vgl. „Kabale und Liebe“) politisch bedeutungslos, während es das Problem „sozialer Randgruppen“ wie „Gastarbeiter und Asylanten“ immer noch gebe. In einem vergleichbaren Milieu sei die Figur Woyzeck angesiedelt.

Aus diesen Ergebnissen der Fragebogenaktion sollte nun von den Schülern ein Plankonzept für die Reihe abgeleitet werden. Hierüber ließ sich in bezug auf *Frage 1* am schnellsten ein Konsens erzielen: Handlungsaufbau, Szenenkomposition und Figurenkonstellation sollten zunächst „entwirrt“, analysiert werden. Anknüpfend an ihre eigenen Schwierigkeiten mit Lehmanns Komposition der Schlußsequenz und an meine Erläuterungen zum Fragmentcharakter schlugen die Schüler außerdem vor, am Ende des textanalytischen Teils der Reihe selbst die Möglichkeit eines editorischen Arrangements der Schlußszenen durchzuspielen. Eine heftige Diskussion entstand im Anschluß an die Auswertung der Antworten zu *Frage 4*. Die Schüler erkannten im Verlauf dieser Auseinandersetzung, daß zwischen diesen und den Ergebnissen zu den *Frage 2* und *3* eine Beziehung bestand, daß ihre jeweiligen Interpretationshypothesen also in einem wechselseitigen Bedingungsverhältnis zu dem Verstehen bzw. Nichtverstehen einzelner Szenen standen. So hatten diejenigen, die den Hauptakzent bei einer rein „psychologischen“ Problematik vermuteten, jenen Szenen die größte Bedeutung beigemessen, die Woyzecks Eifersucht verstehbar machen, andere Szenen demgegenüber aber als unwichtig bzw. dysfunktional angesehen usw. „Problematiken“ ihrer eigenen Handlungsentwürfe zu erinnern, führte zu dem interessanten Ergebnis, daß sich die dort mehr oder weniger unbewußt praktizierten Strategien der Sinnproduktion in den Interpretationshypothesen unter *Frage 4* bei vielen Schülern regelrecht widerspiegeln. „Eingentlich haben die meisten im ‘Woyzeck’ genau das gefunden, was sie darin gesucht haben“, faßte ein Schüler dieser Ergebnisse treffend zusammen. Damit war ein erster Schritt in die von mir intendierte Richtung getan: Die Schüler hatten ihre eigenen

Sinnkonstrukte in bezug auf den Text nicht nur formuliert, sondern waren bereits in das Stadium ihrer Dekonstruktion eingetreten; sie zeigten die Bereitschaft, ihre Sinnentwürfe und literarischen Ordnungsvorstellungen (von einer „richtigen Handlung“ usw.) im Dialog mit dem Anderen (den „Fremdheiten“ des Textes und den alternativen Sinnentwürfen ihrer Mitschüler) in Frage zu stellen. Von der Textanalyse wurde verlangt, daß sie beiden Seiten der Problematik, der „psychologischen“ und der „gesellschaftskritischen“, Rechnung zu tragen habe und daß sie insbesondere die Funktion solcher Szenen innerhalb der Handlung untersuchen solle, die einem Teil der Schüler als dysfunktional erschienen waren.

Am Ende der Planungsphase, die hier nur auszugsweise wiedergegeben werden konnte, einigte man sich auf folgende Grobplanung:

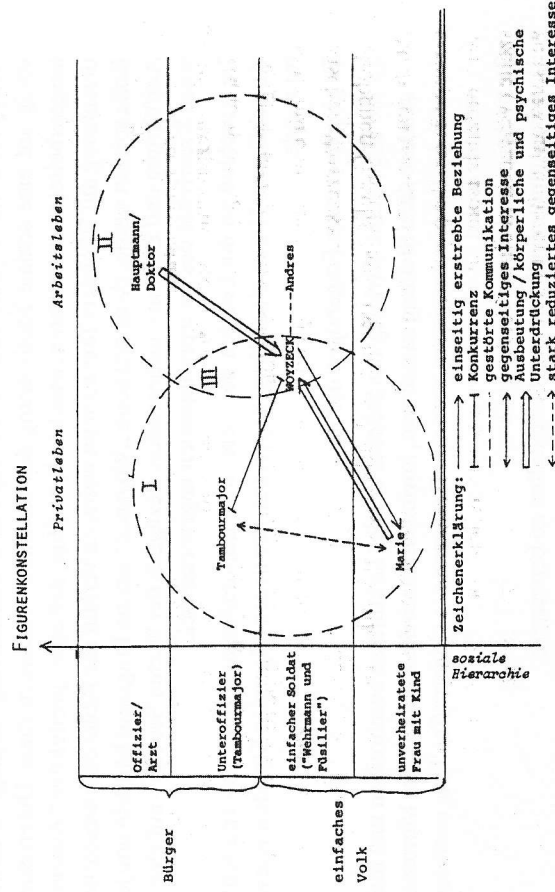
Grobplanung der Unterrichtsreihe über Georg Büchners „Woyzeck“

1. Analyse der Handlungsstruktur, des Zusammenhangs der Szenen und der Figurenkonstellation (ca. 2–3 Std.)
2. Untersuchung einzelner Szenen (ca. 4 Std.)
 - a) zur Klärung des Zusammenhangs zwischen sozialer und psychischer Situation Woyzecks (Szenen, die von den Gruppen unter 2 genannt wurden)
 - b) zur Klärung bislang unverständlicher Zusammenhänge der Handlung (möglich: Untersuchung von Beziehungen zwischen schwer verständlichen Szenen und besser verständlichen Szenen (z. B.: Vergleich Budenszene / Doktor, Hauptmannszenen))
3. Vergleich oder eigene Vorschläge zu unterschiedlichen Schlußszenen bzw. unterschiedlichen Kombinationen der Szenen 18–27 (ca. 1–2 Std.)
4. Untersuchungen historischer „Hintergründe“ und Quellen, die zur Vertiefung des Textverständnisses beitragen können (z. B. Biographie Büchners, soziale Situation der unteren Schichten zur Zeit Büchners, historischer „Fall Woyzeck“) (ca. 3 Std.)
5. Überlegungen zu einem eigenen Regiekonzept (z. B. am Beispiel ausgewählter Szenen. (ca. 1–2 Std.)
6. Analyse des Regiekonzepts der Bochumer Aufführung im Vergleich mit einer anderen Aufführung (Medienraum) (ca. 2–4 Std.)
7. Vorbereitung und Durchführung des Gesprächs mit Manfred Karge (2 Std.)

Ein von den Schülern zu Hause durchgeführter Vergleich der *Handlungsstrukturen* von „Woyzeck“ und „Kabale und Liebe“ ermöglichte in der nächsten Stunde relativ mühelos die Einführung und Definition der Kategorien „Handlungstyp offener bzw. geschlossener Form“. Die Schüler hatten Einheit, Kontinuität und Zielgerichtetheit bzw. Streuung, Diskontinuität und Offenheit der Handlung als entscheidende Oppositionsmerkmale zwischen beiden Dramen herausgearbeitet. In der Reflexionsphase dieser Stunde stellten sie Überlegungen darüber an, warum sie – offen-

bar wiederum „unbewußt“ – ihre eigenen Handlungsentwürfe einheitlich nach dem Schema der geschlossenen Form konzipiert hatten. Die meisten erklärten es sich damit, daß sie nach der Lektüre der Mordszene ein Kriminalstück erwartet hätten, in dem „alles logisch aufeinander bezogen“ sei. Allerdings sei ein Stück wie „Woyzeck“ gerade aufgrund seiner anfänglichen Irritationen ein viel dankbareres Analyseobjekt, da hier der Leser / Zuschauer selbst aufgefordert sei, „eine Logik hineinzubringen“.

Mit diesem Erkenntnis waren die Weichen für eine Untersuchung der Ordnungsprinzipien für eine Gliederung der Szenen (*Szenenkomposition*) gestellt. Nach einigen Diskussionen einigte sich der Kurs auf ein Gliederungsprinzip, das von einer Konfigurationsmatrix ausgeht, die das Beziehungsgefüge der Personen innerhalb der sozialen Hierarchie situiert:



Den drei Szenengruppen „Privatbereich“ (I), „Arbeitsbereich“ (II) und „Woyzeck allein“ (III) ließen sich fast alle Szenen zuordnen. Die Schüler untersuchten und kommentierten alle Figurenbeziehungen innerhalb dieser drei Felder in arbeitsteiliger Gruppenarbeit und versuchten, auf dieser Grundlage die Handlungsfunktionen der jeweiligen Szenengruppen zu bestimmen, wobei sie zu der Unterscheidung zwischen „konfliktauflösendem Moment“ (Eifersucht: Szenengruppe I) und „konfliktverschärfenden Faktoren“ (soziale Unterdrückung II) und „Isolation und Wahnsinn“ (III) gelangten. Offen blieb lediglich die Funktion einer vierten Szenengruppe. Es handelte sich dabei um diejenigen Szenen, die schon zu Beginn der Unterrichtsreihe für einen Teil der Schüler nicht in den Handlungszusammenhang

einzuordnen waren (LB 3 und LB 19) sowie um die „Rede des Handwerksburschen“ (LB 11). Die Hypothese, diesen Szenen komme möglicherweise „symbolische Funktion“ zu, mußte in detaillierteren Einzelanalysen und Szenenvergleichen noch untermauert werden.

Der erste dieser Vergleiche konzentrierte sich auf szenenübergreifende semantische und thematische Wiederholungsstrukturen in LB 4 (Kammer) und LB 11 (Reise des Handwerksburschen), wobei herauszuarbeiten war, daß das Thema der Zerstörung individueller Lebensperspektiven (vgl. LB 4) in LB 11 wiederaufgegriffen und gedanklich vertieft wird. Der zweite Vergleich erbrachte den Nachweis, daß Ausrufer und Marktschreier in LB 3 wesentliche Elemente der dramatischen Handlung vorwegnehmen, da die Dressur, deren „Erfolge“ von beiden als Beispiele für die „Fortschritte der Zivilisation“ an einem Affen und an einem Pferd demonstriert werden, hier als Metapher für jene Sozialisation steht, deren Objekt Woyzeck insbesondere in den Doktor- und Hauptmannszenen wird.

In den folgenden, zwei Stunden dauernden, Sequenzen hatten die Schüler die Aufgabe, die *Szenen der fragmentarischen Schlußhandlung* (LB 21–27) unter Reflexion und Darlegung ihrer Wirkungsabsichten in Gruppenarbeit zu les- und -spielbaren Kombinationen zusammenzustellen und gegebenenfalls durch eigene Szenenentwürfe zu vervollständigen. Jede Gruppe hatte noch einmal die Gelegenheit, „ihre“ Interpretation des „Woyzeck“ anhand ihres Szenenarrangements zur Diskussion zu stellen, wobei die Beobachtung interessant war, daß gerade die ursprünglich auf eine rein psychologische Deutung fixierte Gruppe in ihrem Arrangement (mit einer ausgebauten Gerichtsdienerszene am Schluß) den Zusammenhang zwischen Woyzecks „Wahnsinn“ und seiner „Behandlung durch die Vertreter der gehobenen Gesellschaft“ besonders deutlich in den Vordergrund stellte.

Auch den übrigen Lösungsvorschlägen lagen plausible Konzepte zugrunde:

Gruppe 2, die die psychische Situation der Hauptfigur, ihre zum Schluß immer stärker werdende Isolation in den Vordergrund stellen wollte, wählte LB 24 als Schlußszenen (Woyzeck an einem Teich), in der sich Woyzeck zu reinigen versucht. Der Gegensatz von „äußerer und innerer Reinigung“, so die Begründung der Gruppe, lasse die Problematik der Schuld Woyzecks „offen im Raum stehen“. Kritik erntete dieser Vorschlag besonders bei einer dritten Gruppe, die eine derartige Akzentuierung der Schuldfrage ablehnte, da Woyzeck selbst ein „Opfer schwieriger Umstände“ sei.

Diese Gruppe hatte die Szenen zunächst nach „chronologischen und logischen Gesichtspunkten“ geordnet:

Gerücht unter Kindern (LB 25); Gerichtsdienner, Arzt, Richter stellen den Mord fest (LB 26); Woyzecks Blutflecken werden im Wirtshaus entdeckt (LB 22); er sucht das Messer (LB 23), will sich im Teich reinigen (LB 22); sein Versuch, sich seinem Kind zu nähern, scheitert (LB 27). Als Schlußszenen wählte die Gruppe die Szene 21 (Es kommen Leute) aus, „der man die Andeutung entnehmen kann, daß eine Person ertrinkt“. Einerseits, so die Begründung der Schüler, bleibe der Schluß da-

durch offen, da es sich nur um eine Andeutung handle; andererseits werde auf diese Weise die bereits in den Szenen zuvor deutlich werdende Orientierungslosigkeit Woyzecks nach dem Mord an Marie am konsequentesten zum Ausdruck gebracht. Die Abweisung durch sein Kind, seine letzte Bezugsperson, in der vorletzten Szene (LB 27) könne als „auslösendes Moment“ für den Selbstmord interpretiert werden. Es ist sicher kein Zufall, daß die Schüler in der Nachbesprechung der Unterrichtsreihe betonten, gerade diese Arbeit an den Schlußszenen sei für sie nicht nur interessant, sondern auch besonders ertragreich gewesen. Die Besprechung der Lösungsvorschläge ermöglichte noch einmal eine Grundsatzdiskussion über die unterschiedlichen Deutungsansätze, die die Basis für diese Vorschläge bildeten. Dabei konnte keinem der Vorschläge seine Berechtigung abgesprochen werden. Vielmehr wurde deutlich, wie vielfältig das Spektrum der möglichen Antworten auf eine ja auch von der Bühnen-Philologie kontrovers behandelte Frage ist.

Im Anschluß an die Untersuchungen zu den historischen Entstehungsbedingungen des Dramas wurde die Reihe mit einer *theaterbezogenen Sequenz* abgeschlossen. Nachdem die Schüler zunächst – am Beispiel einzelner Szenen und Figuren – Vorschläge für eine Theaterinszenierung erarbeitet hatten, wurden Szenen aus zwei unterschiedlichen Aufführungen, die ich auf Videoband aufgenommen hatte, miteinander verglichen. Sie stammten aus der von O. Döpke für das ZDF hergestelltem und am 4.5.81 gesendeten Verfilmung des historischen „Falls Woyzeck“, in die zentrale Szenen des Dramas eingebaut sind, und der Karge / Langhoff-Inszenierung des Bochumer Schauspielhauses, die auch im 3. Programm des WDF gezeigt wurde.

Obwohl die Döpke-Inszenierung den von ihnen selbst zuvor entwickelten Vorstellungen unterschieden näher kam – in ihr wird Woyzeck als ein bemitleidenswertes Individuum aufgefaßt und durch Mimik, Gestik, Körperhaltung entsprechend dargestellt –, ging für die Schüler die deutlich größere Faszination von der Karge / Langhoff-Fassung aus, deren Text zwar ausschließlich aus Büchnerschen Fragmenten besteht, in der es aber in einigen Szenen zu völlig unerwarteten Handlungen einzelner Figuren, insbesondere aber Woyzecks, kommt. Während sich Döpkes Woyzeck mal militärisch steif, mal krankhaft unkontrolliert auf der Bühne bewegt, aber körperlich immer passiv bleibt, ohrfeigt Woyzeck hier den Doktor, als dieser ihm prahzelt, er komme „ins Narrenhaus“, schlägt und tritt er den Hauptmann, als dieser ihn in der Szene „Straße“ (LB 9) mit Anspielungen auf Maries Untreue verhöhnt. Die vergleichende Untersuchung konzentrierte sich folglich auf die nonverbalen Zeichen, die Körpersprache, in der die offenbar völlig konträren „Regiekonzeptionen“ der beiden Inszenierungen zum Ausdruck kamen.

Nach diesem Vergleich herrschte immer noch eine gewisse Unklarheit über die „Regiekonzeption“ der Karge / Langhoff-Inszenierung. Was bedeutete es, daß Woyzeck hier nicht als „ewiger Verlierer“ dargestellt wurde? Ein Revolutionär – das erschien den Schülern als sicher – war dieses schlagende, spuckende, tretende Individuum nicht. Dazu fehlte ihm „ein Programm“. Eine Schülerin bemerkte, daß

das „Tierhafte, Triebhafte“, das sich in der metaphorischen Beziehung zwischen Woyzeck und den Tieren in der Budenszene andeute, in dieser Inszenierung besonders stark betont werde. An diesem Punkt hatte die Faszination bei vielen Schülern ihre Kehrseite: In ihren häufigen Reden vom „Vulgären“, „Tierischen“, „Wilden“, das diesen Woyzeck kennzeichnete, kamen auch Distanz und Abwehr zum Ausdruck. Im abschließenden Gespräch mit Karge konnte u. a. diese Frage wiederaufgegriffen werden. Ich zitiere hier einen Ausschnitt aus dem Gespräch in dem sich die Schüler auf eine TV-Reportage von W. Kluth beziehen, in der die Regisseure Karge und Langhoff sich zu ihrer Interpretation des Stückes geäußert hatten:

Marita: Mir ist nicht ganz klar, wieso Woyzeck in Ihrer Version Marie überhaupt umbringt. Es ist doch so, daß sie sich schlagen und anschließend wieder vertragen. War der Mord ein Ausrutscher, ein Versehen?

Roland N.: Als Begründung wurde im Film von W. Kluth gesagt, daß Woyzeck Marie umbringt, weil er sie nicht seinen Feinden überlassen will. Warum hat er dann nicht seine Feinde getötet? Das war doch die Tendenz der ganzen Aufführung: Woyzeck wehrt sich gegen seine Feinde!

Karge: Das ist eine schwere Frage. Ich sage das jetzt mal ohne Koketterie: Ich weiß auch nicht, warum er sie umbringt. Ich weiß nur, daß er sie umbringt.

(Heiterkeit bei den Schülern)

Wie das ja sehr oft bei Mordgeschichten ist: Wir lesen ja fast täglich in der Zeitung von einem Mord. Und dann geht's ja immer kriminalistisch um das Motiv. Alle Seiten sind heilfroh, wenn sie das Motiv entdeckt haben. Dabei gehts dann weniger um Moral, sondern um eine Strafe, die man finden muß, damit die Sache aus der Welt geschaffen werden kann. (...) Vielleicht kann sich jemand nur bis zu einem bestimmten Punkt in einer bestimmten Weise wehren. Das heißt, ich zeige, daß Woyzeck sich bis zu einem bestimmten Punkt mit Pfiifigkeit und Schläue zu behaupten versucht. Irgendwann, zum Beispiel in der Szene mit dem Doktor und dem Hauptmann, die ihm zuvor immer nur einzeln begegnet sind, setzt natürlich eine gewisse Verwirrung bei ihm ein, irgendwann ist es zuviel für ihn. (...) Der Mord ist nichts Logisches wie bei Richard III., der sagt: „So, jetzt wollen wir mal den und den umbringen und das machen wir so und so!“. Mit einem Motiv wäre Woyzecks Mord zu einfach abgetan. Er macht halt irgendwann. Vielleicht hat er irgendwann nicht mehr die Kraft, sich anders zu wehren.

Susanne: Daß der Mord nicht so ganz logisch und so einfach zu erklären ist, haben wir auch herausgefunden. Daß man das nicht nur auf Eifersucht oder nur auf gesellschaftliche Umstände zurückführen kann, ist auch klar. Nur war unsere Frage, wo sein Motiv liegt, wenn er sie nicht seinen Feinden überlassen will. Das wurde ja in dem Film von Kluth behauptet. Und da fragen wir uns: Warum bringt er dann nicht seine Feinde um, denen gegenüber er sich doch schon vorher brutal verhält?

Karge: Warum sagen Sie eigentlich immer: 'Er (Woyzeck, C. K.) verhält sich brutal'?

Susanne: Ich würde es schon als brutal bezeichnen, wenn man jemanden – egal wen – zusammenschlägt. Und das Interessante ist ja, daß sich das immer nur auf seine Vorgesetzten bezieht.

Lehrer: Mich würde interessieren, ob das die anderen auch so sehen. In dem Wort „brutal“ steckt ja etwas moralisch Abwertendes.

Susanne: Das würde ich gar nicht so sehen. Ich meine das nicht moralisch, im Sinne von: „Das soll man nicht tun!“, sondern nur die körperliche Handlungsweise als solche.

Andrea: Ich habe das mehr als Affekthandlung gesehen. Er weiß sich nicht mehr zu helfen und greift zum letzten Mittel.

Roland: Das ist eher ein Sich-zur-Wehr-Setzen gegen Leute, die ihm geistig überlegen sind.

Susanne: Das verstehe ich nicht. Ich glaube nicht, daß die ihm wirklich „geistig“ überlegen sind. Vielleicht wissen sie mehr. Woyzecks Verhalten ist körperlich, die Brutalität der anderen ist seelisch.

Marita: Ich glaube, es kommt darauf an, wo man den Begriff 'brutal' ansetzt. Die anderen fangen mit dem Kampf an. Was Woyzeck tut, ist Verteidigung.

Roland T.: Woyzecks Äußerungen werden nicht ernstgenommen. Der Doktor erklärt ihn für verrückt, der Hauptmann hört ihm gar nicht zu. Das (gemeint ist: Woyzecks körperliche Gewaltanwendung!) ist praktisch eine legitime Reaktion, das letzte Mittel sich zu wehren, das da dargestellt wird.

Susanne: Das habe ich auch gemeint.

Roland T.: Obwohl die Handlungen, wenn man den Hintergrund nicht kennt, ziemlich boshaft wirken. Beispielsweise wie er den am Boden liegenden Hauptmann zusammentritt.

Susanne: Aggressiv wirkt das, wie er den Hauptmann zusammenschlägt. Aber in dem Stück spielt die Natur ja eine wichtige Rolle. Und Aggression ist ja auch ein natürlicher Trieb. Man kann also sagen, daß sich Woyzeck hier ganz natürlich verhält.

Karge: Ich will den Woyzeck nicht idealisieren, da haben Sie recht. Der gehört schon zu einer Schicht von Leuten, bei denen nicht die allerfeinsten Tischnsitzen herrschen. Klar: Wenn dem die Argumente ausgehen, dann haut er schon mal zu. (...) (Es folgte eine Erklärung der unterschiedlichen Backpfeifen und Prügel-szenen im Stück.)

Dieser Gesprächsauszug zeigt, welcher neuerlichen Infragestellung die Schüler durch die viele ihrer eigenen Vorstellungen vom „Sinn“ des Stückes und vom „Motiv“ Woyzecks problematisierende Inszenierung Karges und Langhoffs ausgesetzt waren. Die Diskussion führte zur Differenzierung ihrer Begriffe von „Gewalt“ (bzw. „Brutalität“) und zur Relativierung jenes „idealistischen Theorem(s) von der Moralautonomie des vernunftfreien Menschen“ (Elm 1997, S. 168), der nach eindeutigen Motiven handelt.

Ähnliches geschah in diesem Gespräch mit dem Begriff „Wahnsinn“, von dem ein Schüler schließlich meinte, daß man „sehr vorsichtig mit ihm umgehen“ müsse und

daß es, wenn man „jemanden nicht versteht, noch lange kein Grund ist, ihn als ver-rückt abzustempeln“. Das Gespräch mit Karge hatte noch einmal zum Thema, wor-um es in der gesamten Unterrichtsreihe ging: um das, „was in jedem Text heterogen bleibt“ (Derrida 1988, S. 107).

5 Resümee

Zweifellos kann die hier dokumentierte Arbeit an einem literarischen Fragment nicht Modellcharakter für den Literaturunterricht als solchen beanspruchen. Denn in gewisser Hinsicht handelt es sich um einen Idealfall: Die Dekonstruktionen, die die Schüler hier erproben konnten, erschienen ihnen aufgrund der fachwissen-schaftlichen Ausgangssituation als legitime, ja als notwendige Formen der Ausein-andersetzung mit dem Text. Das Heterogene ist im „Woyzeck“ offensichtlich als in vielen anderen literarischen Werken.

Aber bleiben die Möglichkeiten der Dekonstruktion deshalb auf den Umgang mit literarischen Fragmenten beschränkt? Ist nicht vielmehr das Fragmentarische, Wi-dersprüchliche sich im Prozeß Befindliche Paradigma für das Phänomen Literatur überhaupt? Gerade der schulische Umgang mit ihr zeigt die Grenzen rein rekon-struktiver Verfahren, die von der Fiktion eines in sich geschlossenen Objektes „Text“ ausgehen, deutlich auf. Wo Schülern die Möglichkeit genommen wird, sich in den Prozeß der Bedeutungskonstitution selbst einzubringen, verlieren sie schnell das Interesse. Sich auf Literatur einzulassen, durch sie irritieren, in Frage stellen zu lassen und ihr dennoch aktiv, eingreifend, verändernd gegenüberzutre-ten: Diese Fähigkeit sollte Unterricht vermitteln.

Literaturtheoretische Ansätze im Unterricht. Zu Kafkas „Vor dem Gesetz“

1 Risiken schulischer Kafkalektüre

„Die Schrift ist unveränderlich und die Meinungen sind oft nur ein Ausdruck der Verzweiflung darüber.“ (298). Dieser berühmte Satz des Gefängnisgeistlichen im Gespräch über den Sinn der Türhüterparabel kennzeichnet nicht nur das Dilemma seines Gesprächspartners Josef K. Zur Verzweiflung getrieben werden seit Kafkas unaufhaltsamem Aufstieg zum „Schulklassiker“ (vgl. Krusche 1979) auch viele Jugendliche, die ihn im Unterricht lesen müssen.

Davon berichtet eine Kurzgeschichte von Bolko Bullerdiek (Bullerdiek 1989, S. 5). In ihr wird die Ratlosigkeit einer Deutschlehrerin geschildert, deren Unter-richt an den konträren Rezeptionshaltungen ihrer Schüler scheitert. Neben einer an Kafka desinteressierten Mehrheit gibt es eine Minderheit, deren Streit das Di-lemma auf den Punkt bringt: „Was Sache ist“, will eine Schülerin von der Lehrerin erfahren; „wie du den Text verstehst“, will ein anderer Kursteilnehmer von seiner Mitschülerin (und damit potentiell auch von allen anderen Gesprächsteilnehmern) wissen.

Beide Forderungen haben ihre Berechtigung, scheinen aber gleichzeitig ihren Ge-genstand zu verfehlen. Natürlich ist es ein Unding, Kafkas Prosa in das Korsett ei-ner „einzig richtigen Interpretation“ zu zwängen. Andererseits kann der schlichte Verweis auf die ‚Polyvalenz‘ seiner Texte, der mit dem didaktischen Imperativ ein-hergeht, in der (Kafka-) Interpretation müsse alles erlaubt sein, nicht nur zu einer enormen Verunsicherung von Schülern führen. Er unterschlägt auch, daß der Deutbarkeit kafkascher Prosa bei aller Vieldeutigkeit Grenzen gesetzt sind. So be-rechtigt die These vom „anarchistischen“, d. h. radikal subjektiven, Charakter von Lektüre sich gegen die Fiktion der Autorintention als den angeblich einzigen Maß-stab richtiger Interpretation wendet (vgl. Enzensberger 1984, S. 190), so unmög-lich ist es für Literaturwissenschaft und -didaktik, auf dieser Position zu verharren. Bei aller Ablehnung autoritativer Herangehensweisen kann Literaturunterricht nicht beim subjektiven Erlebnisdruck stehenbleiben, sondern muß eine Ebene der Intersubjektivität anpeilen (vgl. Spinner 1987, S. 17), auf der sich die Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten von Schülern und Lehrern im Blick auf den Text über-prüfen und reduzieren läßt.