

Rüdiger Scholz
Hans Peter Herrmann

Literatur und Phantasie

Schöpferischer Umgang
mit Kafka-Texten
in Schule und Universität

J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung
Stuttgart

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Scholz, Rüdiger:

Literatur und Phantasie : schöpferischer Umgang mit Kafka-Texten in Schule und Universität / Rüdiger Scholz ; Hans Peter Herrmann. – Stuttgart : Metzler, 1990
ISBN 3-476-00682-4
NE: Herrmann, Hans-Peter:

ISBN 3-476-00682-4

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 1990 J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung
und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH in Stuttgart

Verarbeitung: Weihert-Druck, Darmstadt
Printed in Germany

Inhalt

1.	Phantasierendes Interpretieren?	1
2.	Die Kurve des Gregor Samsa. - Wie gehen Schüler im Deutschunterricht mit Literatur um?	23
	a) Die Unterrichtsstunde mit der Kurvendiskussion	25
	b) Die Diskussion um die Kurve	32
	c) Unsere Reaktion	42
	d) Die Arbeit der Gruppe	45
	e) Auswertung	55
3.	Die Verwandlung der <i>Verwandlung</i> Gruppenphantasien über eine Erzählung in der Schule	60
	a) <i>Die Verwandlung oder Der Verwunschene Prinz. Von den Gebrüdern Kafka.</i>	64
	b) Der Untergang des Walter in: Die Wandlung.	90
4.	Phantasietexte im Hochschulstudium	99
	a) Gregorine, Vertreterin für Stoffe	99
	b) Phantasien von Studentinnen/en über Die Verwandlung und Das Schloß	121
5.	Theorie und Praxis	156
	Anhang: Die "Vampir-Gruppe"	193
	Literaturverzeichnis	203

Vorwort

Die empirischen Forschungen, auf denen unsere Studie beruht, liegen zum Teil fast eineinhalb Jahrzehnte zurück. Daß wir sie erst jetzt veröffentlichen, hat weniger mit Schwierigkeiten in der Sache als mit beruflichen Umständen zu tun. Immerhin haben unsere damaligen Versuche von Handlungsforschung dazu geführt, daß wir seither phantasierendes Interpretieren in unseren Lehrveranstaltungen praktizieren; so konnte in dieses Buch manches von diesen zwischenzeitlichen Erfahrungen eingehen.

Unsere Forschungen begannen in der Zeit des großen Aufbruchs, der erhofften Veränderung von Schule und Hochschule, der Konjunktur der Rezeptionsforschung, des Aufschwungs der pädagogischen Psychologie. Mit dem Ende der siebziger Jahre gingen Hoffnungen - und Veröffentlichungen - auch auf diesen Feldern drastisch zurück. Diese Phase scheint beendet, so daß unsere Erkenntnisse vielleicht auf ein günstigeres Klima treffen.

Die Untersuchungen, von denen wir berichten, waren Teil eines größeren Projektes, bei dem ein Team von fast 20 TeilnehmerInnen mitarbeitete, Universitäts- und SchullehrerInnen, eine Psychologin, ein Kameramann und TutorInnen, dazu Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten. Ihnen allen sind wir zu Dank verpflichtet. Insbesondere hervorzuheben ist der Anteil von Walter Knoche; er ist der Deutschlehrer jener Kafka-Einheit, deren Auswertung den ersten Teil unseres Buches bestimmt. Zu danken haben wir auch Gerd Indorf, dem zweiten Projektlehrer, und schließlich der Stiftung Volkswagenwerk, ohne deren finanzielle Hilfe unsere Forschungen nicht möglich gewesen wären.

Freiburg, Februar 1990

Rüdiger Scholz, Hans Peter Herrmann

1. Phantasierendes Interpretieren?

In ihrem Buch *Goethes Briefwechsel mit einem Kinde* erzählt Bettina von Arnim, was sich beim Märchen-Erzählen der Mutter im Hause Goethe abspielte, als die Kinder Wolfgang und Cornelia noch klein waren. Ihre Darstellung beruht auf Gesprächen mit Goethes Mutter, und so läßt sie diese auch in ihrem Buch berichten, daß beide, Mutter und Sohn, die Märchenstunde als Fest erlebten, daß dabei die Mutter in der Regel nur einen Teil eines Märchens erzählte und die Fortsetzung erst am nächsten Tag folgte, daß Wolfgang in großer Intensität mitlebte, mitliebte und mitlitt, daß sein Herz klopfte und die Zornesader anschwell, wenn das Märchen nicht seinen Wünschen gemäß weiterging, daß er ihr seine Hoffnungen über den weiteren Fortgang der Geschichte mitteilte und daß die Mutter häufig die Fortsetzung nach den Wünschen des Sohnes gestaltete: "So ward mir denn meine Einbildungskraft (...) häufig durch die seine ersetzt". Wenn dann am nächsten Abend das Märchen nach der Phantasie des Sohnes verlief, "da war er Feuer und Flamme, und man konnte sein Herzchen unter der Halskrause schlagen sehen."

Diese Situation wird dadurch gesteigert, daß Wolfgang vor allem der Großmutter heimlich seine Befürchtungen und Wünsche über den Fortgang der Märchen erzählt und die Großmutter dies insgeheim der Mutter mitteilt, die dann das Märchen in Wolfgangs Sinn weiterführt. Wolfgang, so berichtet Goethes Mutter nach Bettina von Arnim, "sah mit glühenden Augen der Erfüllung seiner kühn angelegten Pläne entgegen und begrüßte das Ausmalen derselben mit enthusiastischem Beifall." Da Goethes Mutter überhaupt gut erzählen konnte, nahmen mehrere Kinder, "endlich jung und alt" daran teil. Das so schon vorhandene Interesse der Mutter an Märchen wurde durch die Erwartung und Reaktion der Kinder, vor allem Wolfgangs, und durch den Ruhm, den sie erntete, verstärkt, und offenbar über längere Zeit sind die Märchenstunden im Hause Goethe bedeutende Ereignisse gewesen.¹

Lassen wir die schwierige Frage der Authentizität dieses Berichtes beiseite - es gibt Anhaltspunkte, daß Bettina Goethes Mutter korrekt zitiert -, dann haben wir eine faszinierende Situation vor uns, in der

¹ Bettina von Arnim, *Goethes Briefwechsel mit einem Kinde* (1835), hg. v. Jonas Fränkel, Jena 1906, Band 2, S. 162f.

Mutter Goethe und Wolfgang gemeinsam Märchen hervorbringen, in merkwürdig geheimer, verdeckter Weise um die Gestaltung ringen, und der Schöpfungsvorgang mit all seiner emotionalen Beteiligung ganz stark bestimmt wird von den Interaktionen in der "Gruppe" Mutter-Sohn-Großmutter, wobei die Zuhörerschaft von Kindern und Erwachsenen offenbar eine wichtige Rolle spielt. Wolfgangs Auseinandersetzung mit dem von der Mutter konzipierten Anfang der Geschichte besteht in der produktiven Umformung des Märchens, auf die die Mutter eingeht und die sie in ihre Gestaltung aufnimmt. Über die Lust von Mutter und Großmutter an der Lust des Kindes zu Geheimniskrämerei mit seinen Gedanken wird die phantasierende Interpretation des Sohnes zu einer seltsam überraschenden Bestätigung, daß seine Phantasien sich mit denen der Mutter und mit dem Märchen überhaupt decken.

K. R. Eissler mißt in seiner Goethe-Studie² diesem Vorgang des Geschichtenerzählens in Goethes Leben große Bedeutung bei. Der Narzißmus des alten Goethe müsse, als dieser von Bettina von Arnim von dem wirklichen, so unmagischen Kanal der Kommunikation zwischen Mutter und Großmutter hinter seinem Rücken erfuhr, einen schweren Schlag erhalten haben.³

Das Geschichtenerzählen im Hause Goethe ist - in dieser Form - sicher außergewöhnlich und individuell. Der Kern dieser Situation, der phantasierende Umgang mit Literatur in einer konkreten sozialen Situation, ist aber so ungewöhnlich nicht. Lesen, Hören (heute vorwiegend durch Tonkassette) und Sehen (im Film, im Theater, im Fernsehen, durch Video) von Literatur der verschiedensten Gattungen gehört zum Lebensprozess aller Heranwachsenden, und die psychisch-lebensgeschichtliche Bedeutung dieser Beschäftigung kann eher unterschätzt als überschätzt werden. In der Schule sind Lektüre und Gespräch über literarische Werke sogar institutionalisiert, d.h. es wird

2 K. R. Eissler, *Goethe. Eine psychoanalytische Studie*, 1983 (1963), Band 1, S. 118-124. Dort - S. 118f. - auch das Textzitat aus Bettina von Arnim.

3 Die Bedeutung dieser Szene für Goethes Dichtertum ist von Eissler rekonstruiert. Durch weitere Interpretationen besser dokumentierter Vorgänge und Phantasien hat die Rekonstruktion aber einen hohen Grad von Wahrscheinlichkeit. - Zur Bedeutung des Erzählens siehe auch J. Merkel, *Den Kindern Geschichten mit Händen und Füßen erzählen*, 1980. Merkel geht leider nicht auf die Bedeutung der sozialen Situation beim Erzählen ein.

ihnen große Bedeutung zugemessen. Diese Institutionalisierung ist mitbestimmt durch das Humboldtsche Bildungsideal zu Beginn des vorigen Jahrhunderts. Die Interpretation fiktionaler Literatur gehört seither zum selbstverständlichen Repertoire des Deutschunterrichts aller Schularten. Die dem zugrundeliegende hohe Bewertung der Literaturinterpretation ist international, und die große Bedeutung der Auseinandersetzung mit Literatur für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist unbestritten anerkanntes Gemeingut nicht nur aller Pädagogen und Bildungspolitiker.

Im krassen Mißverhältnis dazu steht die Tatsache, daß wir über die Prozesse, die sich in Jugendlichen im Umgang mit Literatur abspielen, kaum etwas wissen, ebensowenig über die Struktur und die Bedeutung von Kommunikationsvorgängen, etwa des Unterrichts in der Klasse, für die Verarbeitung von Literatur.⁴ Die pädagogischen Leit-

4 Das Bewußtsein des Nichtwissens ist weit verbreitet. Vgl. H. Rumpf, *Domestizierte Literatur?* 1968, S. 8f., 22. Der Aufsatz ist ein Bericht über das Ausmaß des Unwissens in der Literatur zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. - H. Eggert, u.a., *Schüler im Literaturunterricht*, 1975, S. 9. - H. Eggert, M. Rutschky, *Literarisches Rollenspiel*, 1978, S. 148. In seinem Bericht über die Literatur zur Erforschung von Unterrichtsabläufen betont B. Spanbel die "auffällige Diskrepanz zwischen dem methodischen Aufwand und den vergleichsweise bescheidenen Forschungsergebnissen". Nachwort zu A. A. Bellack, u.a., *Die Sprache im Klassenzimmer*, 1974, S. 285. - Th. Diegritz und H. S. Rosenbusch zitieren Michael Stubbs, der 1976 gesagt hat, unser Unwissen über das, was sich in Klassenräumen wirklich abspiele, sei offensichtlich ("spectacular") und urteilen: "trotz einer immensen Anzahl empirisch-analytischer Untersuchungen wissen wir heute z.B. nicht wesentlich mehr über kommunikative Vorgänge im Unterricht als vor zehn oder zwanzig Jahren". *Kommunikation zwischen Schülern*, 1977, S. 1. Die Bücher von Bellack und Diegritz/Rosenbusch sind selbst Beispiele für die mangelnde Erkenntniserweiterung. N. Groeben, *Leserpsychologie*, 1982/88.

Am ehesten gibt es Literatur zu Lehrer/in-Schüler/innen-Kommunikation, z.B. die Aufsatzsammlung von H. C. Goeppert, *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in Unterrichtssituationen*, 1977. Zur Psychologie der Klasse als psychodynamischer Gruppe siehe H. Petzold, u.a., *Tetradisches Psychodrama*, 1972, wo die sozialpsychologische Literatur referiert wird.

Wie wenig überhaupt der Vorgang "Lernen" durchschaut ist, davon legen die repräsentativen Sammelbände zum Thema *Pädagogische Psychologie* von 1959, 1967 und 1973/74 (siehe Literaturverzeichnis) auf Tausenden von Seiten beredtes Zeugnis ab. Zu Versuchen, Lernen von den behaupteten Zielen und den wirklichen sozialen Zwängen her zu verstehen, vgl. F. Wellendorf, *Schulische Sozialisation und Identität*, 1973 (und das umfangreiche Literaturverzeichnis dort S. 265-279). Ferner: P. Fürstenau, *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution*, 1964. - J.

ziele, z. B. die Erziehung des Geistes der Kinder und Jugendlichen zur Humanität durch Spitzenprodukte des menschlichen Geistes, die Erkenntnis des Menschlichen, die kathartische Funktion der Erfahrung menschlicher Grenzzustände in der Kunst, die Erweiterung des Individuums zur Gattung durch den Kosmos menschlicher Phantasieleistungen, das Abarbeiten eigener Probleme an fiktionalen Darstellungen psychischer Extremsituationen, die Erkenntnis der Geschichte der Nation und der Menschheit, das Bewußtsein von der sozialhistorischen Rolle von Literatur und Kunst, usw. - alle diese anspruchsvollen Begründungen für das massive Literaturangebot an Jugendliche stehen, was die empirische Forschung der tatsächlichen Vorgänge und Wirkungen angeht, bis heute auf tönernen Füßen.

Lange Zeit wurde dieser Mangel gar nicht bemerkt, weil sich kaum jemand für die reale Wirkung von Literatur auf Schülerinnen und Schüler interessierte. Der Grund dafür liegt neben der affektiven, d. h. unreflektiert angenommenen Selbstverständlichkeit, in charakteristischen Erkenntnishemmungen der bürgerlichen Gesellschaft, im bürgerlichen Begriff des Individuums als letztlich unableitbarer Entelechie und in dem auf ihm aufruhenden Entwicklungs- und Erzie-

Beck, *Lernen in der Klassenschule*, 1974. - K. J. Huch, *Einübung in die Klassengesellschaft*, 1975, S. 89-148. - Th. Ziehe, H. Stubenrauch, *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*, 1982.

Wie wenig sichere Kriterien es für die Beurteilung für Schüler/innenäußerungen gibt, belegen die tonbandprotokollierten Unterrichtsversuche von Klaus Wellner und Peter Vollertsen in: J. Kreft, K. Wellner, P. Vollertsen, *Der Schüler als Leser*, 1981, S. 69-129. Vgl. auch das *Jahrbuch der Deutschdidaktik 1978* zum handlungsorientierten Literaturunterricht. Daß andererseits beweissichere Kriterien zu uninteressanten Ergebnissen führen, lehren die sich auf umfangreiches Material stützenden Arbeiten von Hartmut Heuermann u.a., *Werkstruktur und Rezeptionsverhalten*, 1982 und von Hans-Werner Ludwig und Werner Faulstich, *Erzählperspektive empirisch*, 1985.

Eine Forscherinnengruppe hat versucht, durch Assoziationenbildung an das Denken während des Unterrichts heranzukommen. Sie spielten Lehrerinnen und Schülerinnen unmittelbar nach deren Unterricht den Videomitschnitt vor, hielten ihn an und fragten: "was ist dir denn da durch den Kopf gegangen?". Die Aufschlüsse sind nicht allzu ergiebig, weil das laute Denken danach sich als stark durch die Kommunikationssituation zensiert erwies und das Ergebnis verfälscht. Vgl. auch A. C. Wagner, u.a., *Unterrichtspsychogramme*, 1981. - Ein abschreckendes Beispiel empirischer Sozialforschung ist E. D. Williams, u.a., *Tests zur Messung des Literaturverständnisses*. Dieser Aufsatz von 1936 wurde sträflicherweise 1975 in deutscher Sprache wieder abgedruckt. Die rigiden Formalisierungen belegen, wie man *nicht* zur Erkenntnis der Abläufe bei der Literaturrezeption kommt.

hungsbegriff, der trotz aller praktischen Psychologisierung die wissenschaftliche Erforschung psychischer Prozesse nur bis zu einem gewissen Grad zuließ, wie beispielhaft an der Geschichte der Aufnahme und Ablehnung der Psychoanalyse abzulesen ist.

Im engeren Sinn blockiert der Objekt- und Objektivitätsbegriff der bürgerlichen Wissenschaft schon die Frage nach den psychischen Vorgängen in den Leserinnen und Lesern oder, wer es fachterminologisch genauer haben will: in den Literaturrezipienten und Literaturrezipientinnen. Halten wir das Geschichtenerzählen im Hause Goethe gegen den Umgang mit Literatur in der Schule, dann springt der geringe schöpferische Anteil bei der Schulinterpretation ins Auge. Der hohe Grad von Kreativität bei Mutter und Sohn Goethe in ihrem Umgang mit Märchen macht uns zugleich darauf aufmerksam, daß schöpferische Prozesse im Umgang mit Literatur, besonders mit "Dichtungen", d. h. mit fiktionalen phantasierten Welten, eigentlich das wichtigste sind.

Die gegenwärtige Herrschaft des analytisch argumentierenden Umgangs mit Literatur in Öffentlichkeit und Institutionen läßt sich leicht aus der Übermacht der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert, und hier wieder aus der Dominanz des Positivismus und seiner Nachfolger erklären. Mit der Anpassung an die Methoden der Naturwissenschaften wurde ein Verhältnis von Interpret/in und Kunstwerk postuliert, das die Erkenntnis des Werks und seiner Autorin und seines Autors zum ausschließlichen Ziel erhob und die Eliminierung der Subjektivität des Interpreten und der Interpretin - soweit möglich - forderte. Dadurch reduzierte sich der Umgang mit Literatur auf das rational analysierende Verfahren; Erkenntnisse und Erfahrungen und damit Fähigkeiten früherer Zeiten im Umgang mit Literatur wurden verschüttet. Daran änderte auch Wilhelm Diltheys Grundlegung der Besonderheit der von ihm so genannten "Geisteswissenschaften" im Jahre 1883 nur wenig.

Die theoretische Diskussion über Textauslegung kam erst wieder in Gang durch Hans Georg Gadamer's Buch *Wahrheit und Methode*, dessen zweite erweiterte Auflage 1965 (erste Auflage 1960) dann in die Diskussion um die Ideologie der Literaturwissenschaft und besonders auch der deutschen Literaturwissenschaft Ende der 60er Jahre geriet.⁵ Provozierend war Gadamer's Buch durch die - im Grunde

5 1968 erschien Jürgen Habermas' Buch *Erkenntnis und Interesse*, das den Nieder-

längst bekannte, aber verloren gegangene - Einsicht, daß in das Verstehen von Texten ein erhebliches Maß an Subjektivität der Verstehenden eingeht, ja daß ohne diesen subjektiven Faktor Verstehen gar nicht möglich sei. Gadamer zog nicht einmal weitreichende Schlüsse daraus, aber sie genügten, um die Selbstsicherheit der internationalen westlichen Literaturinterpretation und gar der deutschen ins Wanken zu bringen.

Da wir hier keine Geschichte dieser Theoriediskussion schreiben, genügt das Resultat: Heute wird in den verschiedenen wissenschaftlichen Lagern von Literaturinterpreten kaum noch bestritten, daß in den historischen Kulturwissenschaften, besser: Gesellschaftswissenschaften, von Wissenschaftlichkeit nur dann gesprochen werden kann, wenn der subjektive Standpunkt des Interpreten und der Interpretin, das "erkenntnisleitende Interesse" einbezogen, d. h. offengelegt, in seinen Voraussetzungen, Inhalten und Konsequenzen für die Untersuchung und Deutung erörtert wird.⁶ Daraus muß frau/man eigentlich den Schluß ziehen, daß sich auch die Verfahren der Literaturinterpretation ändern müßten, auch in den Seminaren in Hochschulen und im Schulunterricht.⁷

Das aber geschah und geschieht so gut wie gar nicht.⁸ Die theoretische

gang, ja das Erlöschen der Erkenntnistheorie durch den Positivismus des 19. Jahrhunderts nachzeichnete und mit dem Begriff des "erkenntnisleitenden Interesses" eine Neubestimmung der Erkenntnistheorie der Wissenschaften einzuleiten versuchte. Der Sammelband *Hermeneutik und Ideologiekritik*, der sich im wesentlichen mit Gadammers Thesen befaßt, wurde 1971 gleich zehntausendmal gedruckt und verkauft. Die Rezeptionstheorie, d. h. die theoretische Diskussion über die Art der Aufnahme von Literatur, nahm nach Gadammers Buch einen bedeutenden Aufschwung und füllt heute spielend einen Meter Bücherregal. Zum Verhältnis von Hermeneutikdiskussion und Rezeptionstheorie vgl. H. Eggert, u. a., *Zur notwendigen Revision des Rezeptionsbegriffs*, 1974. Über neuere strukturalistische Arbeiten informiert Reinhold Viehoff, *Literarisches Verstehen*, 1988

- 6 Von einem ganz anderen Gebiet aus, dem der sinnlichen Wahrnehmung, hat Klaus Holzkamp die Subjektbezogenheit der Erkenntnis aus der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft hergeleitet: *Sinnliche Erkenntnis*, 1973, besonders S. 202-233.
- 7 Diese Konsequenz sieht B. Hurrelmann, *Empirische Literaturwissenschaft als Provokation der Literaturdidaktik?* 1984. Den Forschungsstand faßt zusammen K. Fingerhut, *Der subjektive Faktor im neuen Literaturunterricht*, 1985.
- 8 In der heftigen Diskussion der 70er Jahre um das Fach Deutsch und um die Germanistik fehlt bezeichnenderweise der Aspekt produktiv phantasierender Inter-

sche Erkenntnis, daß wissenschaftliche Interpretation von Literatur die Einbeziehung des subjektiven Erfahrungshorizontes, der mobilisierten und mobilisierbaren Phantasien der Interpretinnen und Interpreten beachten muß, wurde nur ganz sporadisch in die Praxis umgesetzt, und dann auch noch meist abqualifiziert. Eine bei Hans Peter Herrmann geschriebene Dissertation (Klaus Theweleit, *Männerphantasien*, 2 Bde, Frankfurt 1977/78), die in der Öffentlichkeit unter anderem deswegen so großes Interesse fand, weil der Autor seine eigenen potentiell faschistoiden Phantasien in die Darstellung von faschistoider und faschistischer Literatur mit einbezog, wurde in der sogenannten wissenschaftlichen Rezension in ihrem Wissenschaftscharakter vielfach stark angezweifelt. Andererseits gibt es inzwischen eine von Frankreich ausgehende Interpretationsrichtung, in welcher der Interpret außer sich selbst und seiner subjektiven Innerlichkeit so gut wie nichts mehr wahrnimmt. Der Erfolg des Poststrukturalismus oder Dekonstruktivismus zeigt das Bedürfnis, das den Boden der Rezeptionstheorie und -Analyse mitbereitet hat. "Bürgerliche" wie "materialistische" Literaturwissenschaft scheint weitgehend unfähig oder nicht willens zu sein, aus den eigenen theoretischen Erkenntnissen praktische Schlüsse zu ziehen.⁹

pretation, wie etwa an den Aufsätzen der folgenden Sammelwerke abzulesen ist: *Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise*, hg. v. H. Ide, 1970 (hier besonders der Aufsatz von Dietrich Harth, *Kritik der literarischen Bildung*, S. 82-104). *Reform des Literaturunterrichts. Eine Zwischenbilanz*, hg. v. H. Brackert und W. Raitz, 1974 (hier besonders der Aufsatz von Dieter Seitz, *Zur gegenwärtigen Diskussion über das Problem der literarischen Bildung*, S. 82-104). *Literaturunterricht*, hg. v. G. Wilkeding, 1972 (hier besonders der Aufsatz von Malte Dahrendorf, *Leserziehung oder literarästhetische Bildung?*, S. 150-169). - *Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts*, hg. v. D. C. Kochan und W. Wallrabenstein, 1974. - *Literaturunterricht in der Diskussion*, hg. v. Reinhard Dithmar, 1973. - *Ansichten einer künftigen Germanistik*, hg. v. J. Kolbe, 1969. - *Neue Ansichten einer künftigen Germanistik*, München 1973.

Auch bei der historisch-materialistischen Kritik fehlt der Produktionsaspekt. Vgl. Marie Luise Gansberg, Paul Gerhard Völker, *Methodenkritik der Germanistik*, 1970. L. Wawrzyn, *Methodenkritik des Literaturunterrichts*, 1975. V. Broweleit, u. a., *Grundlagen der Reform des Deutschunterrichts*, 1975.

- 9 Wie wenig sich in der historisch-materialistischen Interpretationspraxis und Literaturtheorie der Produktionsgedanke durchgesetzt hat, zeigen die beiden folgenden Arbeiten, die sich noch am ehesten auf den Begriff "Produktion" auf Seiten der Interpreten/innen einlassen: H.-Th. Lehmann, H. Lethen, *Das kollektive Lesen*, in: H.-Th. L., H. L., *Bertold Brechts "Hauspostille"*, 1978, S. 1-20. - M. Naumann,

Die Ansätze zur Erforschung dessen, was in Schüler/innenseelen beim Lesen von Literatur und ihrem Reden darüber in der Schule vor sich geht, haben ungeahnte Ergebnisse gebracht, welche die Methoden und Bewertungen des herkömmlichen Unterrichts als fragwürdig erscheinen lassen.

Hartmut Eggert, Hans Christoph Berg und Michael Rutschky berichten in einem 1974 erschienenen, auf einem Forschungsprojekt zum Literaturunterricht in der gymnasialen Oberstufe basierenden Aufsatz,¹⁰ daß Schülerinnen und Schüler bei ihrer Lektüre sich einen "Privattext" bilden, der nicht nur bestimmte Züge des gelesenen Textes ausläßt oder falsch versteht, sondern zu einer weitgehenden Umgestaltung führt, deren Resultat das Gegenteil des gelesenen Inhalts sein kann.¹¹ Diese Privattextbildung vollzieht sich durch radikale Aktualisierung, durch Herauslesen von Lösungen für eigene Probleme, das den Text als Kristallisationspunkt, eventuell sogar nur als Anlaß nimmt, durch Hineinlesen von Konzepten, die dem Text widersprechen, aber lebensgeschichtlich wichtig erscheinen (etwa durch ironisches Verständnis eines unironischen Textes, durch Vermischen von Kategorien der Selbstinterpretation mit Kategorien der Textinterpretation) - das alles aber so, daß der Text keineswegs völlig übergangen wird, sondern bestimmend bleibt.

Dieser Privattext ist dann die Grundlage der Diskussion im Unterricht, wobei die Autoren eine ausgeprägte "Doppelsprachigkeit"

u. a., *Gesellschaft, Literatur, Lesen*, 1973, 1. Kapitel: "Literarische Produktion und Rezeption", S. 17-34. Obwohl beide sehr weitgehend Interpretation als produktives Verfahren verstehen und "freie Bahn den Assoziationen" fordern (Lehmann-Lethen, S. 9), ziehen sie die Konsequenz einer literaturproduzierenden Interpretation nicht. Ebenso wenig der Sammelband: *Perspektiven des Deutschunterrichts*, hg v. U. Ammon, u. a., 1981.

¹⁰ *Literaturrezeption von Schülern als Problem der Literaturdidaktik*, 1974. Vorstufe dazu: H. Eggert, u. a., *Zur notwendigen Revision des Rezeptionsbegriffs*, 1974. Ferner: H. Eggert, *Die im Text versteckten Schüler*, 1975.

¹¹ Es schmälert das Verdienst des Aufsatzes von Eggert, Berg und Rutschky nicht, wenn darauf hinzuweisen ist, daß die Erkenntnis der "Privattextbildung" alt ist, schon auf den Idealismus des 18. Jahrhunderts zurückgeht. 1918 schreibt Georg Simmel seinen Aufsatz *Vom Wesen des historischen Verstehens*. Darin heißt es: "Das immanente Verständnis zum Beispiel eines Kunstwerks ist ebenso unendlich variabel wie die Gefühle, die es auslöst und die keineswegs an diejenigen gebunden sind, die der Schöpfer darin investiert hat." S. 73. - Privattextbildung hat ein-drucksvoll auch H. Hillmann, *Rezeption - empirisch*, 1975, nachgewiesen.

nachweisen: es gibt eine schulöffentliche Rede über Literatur, die von der sozialen Situation Schule, den wirklichen und vermeintlichen Anforderungen dort geprägt ist - in ihr bewegt sich der Lehrer/die Lehrerin fast ausschließlich. Und es gibt zugleich eine private Meinung über den Text, die völlig von der ersteren abweichen kann, aber im Unterricht kaum, nicht einmal vermittelt, zur Sprache kommt - in ihr bewegen sich die Schüler/innen partiell. Die Deutschlehrer/innen erfahren Privattextbildung als unzulängliches Verstehen, das zu korrigieren sie sich bemühen. Die psychischen, lebensgeschichtlichen Bedeutungen der Privattextphantasien werden im Unterricht in der Regel nie Gegenstand des Interesses. Das aber widerspricht allen Zielen von Bildung als innerer Beteiligung bei der Rede über Literatur. Die Verfasser machen überzeugend klar, daß Kategorien wie "Einfühlung", "Identifikation", auch Klagen über "Unzulänglichkeit", "verlorengegangenes Geschichtsbewußtsein" an den wirklichen Vorgängen vorbeigehen.

Diese Erkenntnisse werden bestätigt von neueren Forschungsergebnissen auf einem ganz anderem Sektor, dem Sprach- und Schriftenerwerb. Hans Brügelmann hat 1984 in einem von Gerold Scholz enthusiastisch als "wichtigstem didaktischen Artikel der letzten Jahre" bezeichneten Aufsatz,¹² der von einem Projekt zur Erforschung von Schulanfängerverhalten berichtet, gezeigt, "daß die Vorstellungen der Kinder von Schrift aus dem Bemühen resultieren, ihre persönlichen Erfahrungen mithilfe ihrer Denkmuster sinnvoll zu ordnen." "Fehler" im Sinne der Rechtschreibung basieren auf Vorstellungen, "die dem Kind beim Verständnis seiner Umwelt weiterhelfen können." Sie kommen nicht willkürlich zustande, sondern sind regelhaft gebildet und weisen in ihrer Regelhaftigkeit ein beträchtliches Maß an Verständnis für den Aufbau von Sprache und Schriftsystem auf. Jeder kennt etwa die Aussage von Schulanfängern, kleine Dinge müßten klein, große groß geschrieben werden. Eine Junge sagte das Alphabet mit ... ef, ge, hu, (statt "ha"), i, jot... auf und identifizierte den Buchstaben "h" auch sonst stets als "hu", weil er selbst Hugo hieß.¹³

12 H. Brügelmann, *Was Benjamin über Buchstaben und Zahlen denkt*, 1984.

13 Hartmut Hentig hat schon 1973 in seinem Buch *Schule als Erfahrungsraum* am Beispiel eines Schulfesttests gezeigt, wie hervorragend lebensnah und sozial, im Sinne des Tests aber falsch, Sechsjährige Aufgaben zum Feststellen ihres Abstraktionsvermögens lösen. H. Hentig, *Schule als Erfahrungsraum*, 1973, S. 46f.

An weiteren Beispielen beim Rechnen mit Einer- und Zehnergruppen und bei Textnacherzählungen macht Brügelmann klar, daß Lernen an die "Übersetzung" von Aufgaben in Erfahrungsmuster und Interessengruppen des Kindes gebunden ist und daß zunächst überraschende Fähigkeiten oder Fehler, vor allem auch scheinbar unerklärliche Diskontinuitäten im Lernvorgang lebensgeschichtliche Ursachen haben, die nur dem unangemessenen Wertmaßstab der Systematik von Erwachsenen im negativen Sinn als "falsch" und "kindlich", d. h. negativ "infantil" erscheinen. Lesefehler z. B. erweisen bei näherer Untersuchung, "daß schon Schulanfänger beim Entschlüsseln von Schrift nach Lösungen suchen, die von ihrem Erfahrungshintergrund einen Sinn ergeben."

Lernen ist also viel weniger ein Übernehmen oder Nachvollziehen von Denkschritten und Verstehensstrukturen der Lehrerin oder der kulturellen Tradition, (was ausgesprochen oder unausgesprochen hinter der gängigen Unterrichtspraxis steht), und Lernen ist nicht das Deponieren von Wissensstoff in den Köpfen von Schülerinnen und Schülern, auch nicht als Einprägen von Wissensstoffen und Denkstrukturen. Lernen ist vielmehr die Arbeit der eigenen Produktivität, die aus den Bedingungen der eigenen Geschichte, der eigenen "Natur" heraus eigene Umgangsformen mit Lerngegenständen findet, also den Weg der eigenen Sinnproduktion.¹⁴ Der Aufsatz von Brügelmann wie auch Hentigs Beispiele zeigen, daß Kinder von Anfang an und immerzu mit Sinnproduktion beschäftigt sind, daß sie die Erfahrungen, die sie machen, ständig zu verknüpfen versuchen - und zwar mit anderen, bisher gemachten Erfahrungen und in den - sich wandelnden - Mustern, in denen sie bisher Erfahrungen gemacht haben.

Solche Forschungsansätze und deren Teilergebnisse nähren den Verdacht, daß der heute überwiegend praktizierte Unterrichtsstil und die Bewertungskategorien von Leistungen Lernvorgänge mehr behindern als fördern, und daß das vorherrschende Subjekt- Objektverständnis, das dem Subjekt die rigide Anpassung an die Objekte abfordert, produktive Energien von Kindern und Jugendlichen in beängsti-

¹⁴ Daß solche sich im Grunde von selbst verstehende Erkenntnisse besonders herausgestellt werden müssen, hat in der von üblen Interessen belasteten und verkorksten Diskussion um die Ziele des Lernens, also in politischen Verhältnissen, seine Ursachen. Vgl. nur Horst Rumpfs Auseinandersetzung mit dem Begriff der "intellektuellen Tüchtigkeit" in *Kursbuch 80*, 1985, S. 120ff.

gend großem Ausmaß hemmt und aus der Schule verweist.¹⁵

Im Umkreis solcher Überlegungen entwarf Anfang der siebziger Jahre, zur Blütezeit der Diskussion um die Neugestaltung unserer Schulen und des Deutschunterrichts im besonderen, ein interessierter Kreis von Deutschlehrern/innen und Germanistikdozenten/innen in Freiburg ein Handlungsforschungsprojekt, das - von der Stiftung Volkswagenwerk finanziert und vom Kultusministerium Baden-Württemberg in den Schulversuchen genehmigt - von 1975 bis 1978 stattfand. Da unser Buch auf diesem Projekt basiert und Teile daraus zum Gegenstand hat, sind ein paar Bemerkungen über dieses Projekt notwendig.¹⁶

Das generelle Ziel auf seiten der Hochschullehrer/innen bestand in der größeren Praxisorientiertheit der Deutschlehrausbildung in der Universität. Unsere Erfahrung mit Studenten wie unsere Erfahrung mit Schulunterricht (zum Teil eigene Erfahrungen, zum Teil die unserer Lehrerinnen-Frauen) legte uns nahe, die Wirkung von Deutschunterricht auf Schülerinnen und Schüler, d.h. die Kommunikation in den Klassen selbst zu erforschen. Die vorhandenen Möglichkeiten ließen nur ein "action research", eine "teilnehmende Beobachtung" im

15 Vgl. die Literatur in Anm. 41. Zur Diskussion des Leistungsbegriffs siehe den Sammelband: *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips*, 1974, besonders den ausgezeichneten Aufsatz von Hans Peter Dreitzel, *Soziologische Reflexionen über das Elend des Leistungsprinzips*, S. 31-53. - J. Ziegenspeck, *Zensur und Zeugnis*, 1973, besonders S. 13-33. - R. Váth-Szuschiara, *Schule: Reproduktion der Leistungsideologie*, 1976. Vgl. auch Horst Rumfs "Thesen zum Leistungsprinzip" in seinem Buch *Unterricht und Identität*, 1976, S. 140-142. Ferner: Gisela Oestreich, *Kinder zwischen Angst und Leistung*, 1975.

16 Das Konzept, das allerdings nicht in allen Teilen so durchgeführt wurde, ist veröffentlicht: R. Noltenius, *Projektstudium - Projektunterricht. Germanistik und Deutschunterricht als Handlungsforschung*, 1977.

Daß unser Buch erst zehn Jahre nach Abschluß des Projekts erscheint, mag befremden. Die Verzögerung erklärt sich zum Teil aus der Notwendigkeit weiterer Versuche mit phantasierendem Interpretieren, geht aber mehr noch auf eine Reihe anderer Umstände zurück: anderweitige berufliche Beanspruchungen, Niedergang des Marktes für wissenschaftliche Literatur in Pädagogik und Rezeptionsforschung, usw. bis hin zu technischen Problemen bei der Erstellung einer druckfertigen Vorlage durch Computer und Laserdrucker. Die seither erschienene Literatur und die Resultate unserer weiteren Praxis in phantasierender Literatur zeigen uns, daß unsere Ergebnisse aktuell sind.

Sinne der Sozialisationsforschung zu, aber auch eine durch Unterrichtskonzepte aktiv eingreifende Methode der Erforschung. Die Vermittlung für die im Unterricht nicht präsenten Studenten/innen, die künftigen Deutschlehrer/innen und die weiteren Mitglieder der Projektgruppe erfolgte über Videoaufnahme (1 Kamera), Tonbandaufzeichnungen und Protokolle von Tutoren (d.h. 2 oder 3 Studenten/innen, die im Unterricht anwesend waren und den Verlauf in erster Linie nach ihren subjektiven Eindrücken protokollierten). Außerdem nahm bei einem der Unterrichtsversuche eine Psychologin teil.

Für die Deutschlehrer/innen lag das Ziel in erster Linie in der Veränderung ihres Deutschunterrichts. Ihr Interesse an der Erforschung von Unterrichtsabläufen entsprang dem Wunsch, bei der Neugestaltung ihres Deutschunterrichts nicht auf vages Probieren angewiesen zu sein.

Für alle Beteiligten bestand der methodische Ansatz in der Konzentration auf die Sicht von Schule und Unterricht aus der Perspektive der Betroffenen: der Schülerinnen und Schüler, der künftigen Deutschlehrer und -Lehrerinnen. In zwei Klassen eines naturwissenschaftlichen Gymnasiums in Freiburg, das sich erst allmählich von einem reinen Jungengymnasium zu einem mit Koedukation entwickelte, fanden 1976 und 1977 im Abstand von einem Jahr, in der 10. und der 11. Klassenstufe (Untersekunda und Obersekunda nach der alte Bezeichnung), jeweils ein Unterrichtsversuch von 8 Wochen statt. Der Deutschlehrer jeder Klasse wechselte während dieser Zeit nicht, d.h. jeder Deutschlehrer führte in seiner Klasse 2 Versuche durch. In der Universität gab es mehrere, den Unterrichtsversuch mit vorbereitende, die Versuche begleitende und schließlich auswertende Seminare. Die Projektgruppe - anfangs 7, zuletzt 4 Hochschullehrer/innen, dazu anfangs 5, später 3 Deutschlehrer/innen, die studentischen Tutor/innen/en und eine Psychologin begleiteten den gesamten Versuch. Vom Anfang bis zum Ende des ersten Schulversuchs tagte die Projektgruppe geschlossen, im 2. Schulversuch in zwei Gruppen aufgeteilt und nur noch seltener gemeinsam als Plenum.

Unsere Kafka-Unterrichtsreihe ist der 2. Schulversuch, also in der 11. Klassenstufe, in einer der beiden Klassen. Er begann, nach Vorbereitungen im Dezember 1976, im Januar 1977 unmittelbar nach den Weihnachtsferien und wurde am 4. März mit der Klassenarbeit abgeschlossen. Die Klasse war - im Gegensatz zu der am Projekt teilneh-

menden Parallelklasse - eine reine Jungenklasse mit 24 Schülern.

Da wir in diesem Buch in erster Linie über aufschlußreiche und gelungene Ausschnitte berichten, sei vorweg betont, daß das Projekt insgesamt bei weitem nicht unsere Erwartungen erfüllte. So stellte sich z. B. heraus, daß die Dokumentation von Unterricht vor Studentinnen/en durch Videoaufnahmen, Tonbandaufzeichnungen und Protokolle die persönliche Teilnahme am Unterricht nicht ersetzen konnte und wir den Plan, unser Verfahren generell in die Deutschlehrerausbildung an der Universität einzubeziehen, fallen lassen mußten. Die Zeit, die für die Vermittlung von Daten über Schule und Schüler/innen zur Verfügung steht, reicht nicht aus. Ferner konnten zwei Hauptziele, die Aufhebung der Distanz von außerschulischem, privatem Verhalten der Schüler/innen und dem in der Schule und die Aufhebung der Distanz zwischen Universität und Schule so wenig erreicht werden, daß dies bei mehreren Projektteilnehmern zu großer Frustration führte.

Der Gedanke der phantasierenden Interpretation kam uns nach den Erfahrungen des 1. Schulversuchs, in dem Schüler "ihre" Themen gemäß ihrer Lebenssituation "finden" und gestalten sollten. Angeregt durch den schon genannten (vgl. Anmerkung 12) Aufsatz von Eggert, Berg und Rutschky über die "Privattextbildung", entwickelten wir eine konkretere Form, in der Phantasien von Schülern zur Entfaltung kommen könnten, eben das phantasierende Interpretieren. Wir wählten einen Text, von dem wir annehmen konnten, daß er Konflikte von Jugendlichen enthält; Franz Kafkas *Verwandlung* erschien uns geeignet wegen der Familien- und Liebeskonflikte des Helden und der Phantastik der Darstellung, die, so hofften wir, zu Assoziationsbildungen einlädt. Nach der schöpferisch-produzierenden Interpretation kehrten wir zur üblichen analytischen zurück; das Festhalten an ihr, samt ordentlichem Klassenaufsatz entsprach unserer Erfahrung, daß radikales Entfernen von der gewohnten Unterrichtssituation Schüler/innen eher hemmt als lockert, und daß der feste Haltspunkt gewöhnlichen Unterrichts für diese Klasse die Plattform für Grenzüberschreitungen sein könnte.

Die Aufschlüsse, die wir dabei erhielten, sind von uns bei weitem nicht vorhergesehen worden. Das, was sich da abspielte, war zum Teil so weit von unserem Denken abliegend, daß wir drei Interpretationsdurchgänge brauchten, um überhaupt zu begreifen, was vor sich ge-

gangen war.

Diese Langsamkeit hängt natürlich auch mit der Unsicherheit darüber zusammen, wie denn die Prozesse, die sich in Schülerinnen und Schülern bei der Lektüre im Unterricht vollziehen, überhaupt erst erforscht werden können. Mit dem Wissen, daß die beobachteten und die beobachtenden Subjekte Teil des zu erforschenden Prozesses selbst sind, ist noch keine sichere Methode gewonnen. Wir haben es trotz Vorüberlegungen zu keinem Verfahren gebracht, das uns einigermaßen sicher erschien.¹⁷ Teilnahme am Unterricht, Videoaufnahme, Unterrichtsprotokolle subjektiver Art sind nur unzulängliche Hilfsmittel zur Sicherung der Abläufe, und wie subjektive Erfahrungen zu sicheren Aussagen beitragen, ist methodisch sehr schwer vorzusehen. Auch wenn wir unsere Wahrnehmungen und Interpretationen stets mehrfach an den Ton- und Videoaufzeichnungen überprüft haben, so haben wir uns doch weitgehend auf unsere "Nase" und die Analyse der entsprechenden "Geruchswahrnehmung" verlassen müssen.

Auch das ist, so meinen wir, keine persönliche Schwäche unserer Projektgruppe, sondern ein prinzipielles Hindernis, dessen Überwindung weder von der Soziologie noch von der Psychologie geleistet ist. Allein das psychologische Gespräch, z.B. in der Psychoanalyse, hat einen Stil von Wahrnehmung und Einwirkung entwickelt, dessen Grundlage und Reichweite einigermaßen geklärt sind. Auf eine Unterrichtssituation ist diese Gesprächsform aber nicht übertragbar. Das Eingeständnis, daß es keine sichere Methode gibt, ist uns aber auch Anlaß für eine geschärfte Wahrnehmung und Offenheit gewesen, die, so meinen wir, auch positive Seiten hat. Um die Unsicherheit nicht zu verschleiern, waren wir bei der Darstellung gezwungen, unsere Subjektivität so stark einzubringen und zu dokumentieren, daß sich uns von hier aus Zusammenhänge erschlossen.

Die Erfahrungen mit dem phantasierenden Interpretieren führten zu entsprechenden Versuchen mit Seminaren an der Universität, in

17 Das Problem ist nirgendwo gelöst. Vgl. H. Eggert, u. a., *Zur notwendigen Revision des Rezeptionsbegriffs*, 1974, S. 425. Ders., *Die im Text versteckten Schüler*, 1975, S. 272f., wo die Forschungsliteratur zitiert wird. Die Formalisierungen bei H. Heusermann u. a., *Werkstruktur und Rezeptionsverhalten*, 1982, stellen in unseren Augen keine Lösung dar, weil über Gemeinplätze hinaus der Vorgang der Rezeption nach wie vor im Dunkeln bleibt.

denen Texte von Kafka (*Die Verwandlung*, *Das Schloß*), Franz Xaver Kroetz (*Stallerhof*, *Geisterbahn*), E.T.A. Hoffmann (*Der Sandmann*) und anderen zugrunde gelegt wurden, teils von uns vorgegeben, teils von den Studenten und Studentinnen ausgewählt. In diesen Seminaren integrierten wir, die Seminarleiter, uns in die Arbeit einer Gruppe und erwarben so eigene Praxis im phantasierenden Umgang mit Literatur.

Wir haben für die Art, in der die Schüler, aber auch Studentinnen/en und wir selbst mit Literatur umgingen, keinen spezifischen Begriff eingeführt, sondern es bei dem umfassenden, aber unklaren und vorläufigen Begriff "Auseinandersetzung" belassen.¹⁸ Die Kritik des Deutschunterrichts und der Fachdidaktik hatten uns schon lange vor Beginn des Projekts mißtrauisch gemacht gegen die Klischees vom Leseerlebnis, die durch den idealistischen Literaturbegriff mit seiner Schöpferästhetik, seinen philosophisch weltanschaulichen Implikationen und seiner Fixierung auf die kontemplative Einzellektüre im Lehnstuhl geprägt sind. Die oft bombastisch aufgemöbelte Fachsprache der Rezeptionstheorie verschiedenster Wissenschaftsrichtungen - vom sogenannten Strukturalismus bis zur sogenannten Literatursoziologie - erscheint uns an entscheidenden Stellen ein Instrument eher zur Verhinderung von Erkenntnissen. Wie sehr die Klischees der idealistischen Ästhetik in unseren Köpfen jeden nennenswerten Erkenntnisfortschritt hemmen, zeigte sich z. B. auf der renommierten Freiburger Arbeitstagung "Psychoanalyse und Literatur" im Januar 1985. Dort gelang es trotz guten Willens und theoretischen Bewußtseins auch in mehreren Anläufen nicht, in den Diskussionen dieser Tagung den Unterschied zwischen den dort vorgetragenen herkömmlichen und mehr oder weniger bekannten Vorstellungen über "Wirkung" von Literatur zu den tatsächlichen und so wenig erforschten Leseerfahrungen als ein wichtiges Problem überhaupt bewußt zu machen, geschweige denn in den offiziellen Tagesdiskurs

18 Mit dem Begriff "Auseinandersetzung" umgehen wir den komplexen und belasteten Begriff der "Erfahrung", dessen angemessene Erörterung uns zu weit führen würde. Vgl. H. Hentig, *Schule als Erfahrungsraum?* 1973. Ausgewichen sind wir auch den Begriffen "Erlebnis" und "Verstehen", zwei seit dem deutschen Idealismus zentrale Begriffe, an deren Erörterung sich die philosophisch-wissenschaftliche Hermeneutik der letzten zwei Jahrzehnte gebildet hat. Vgl. H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 1960/65. Der Begriff "Auseinandersetzung" schien uns am brauchbarsten, weil er am wenigsten historisch geprägt ist.

einzuführen.¹⁹

Die von uns praktizierte Abkehr von der Sprache und den Begriffen der Fachdidaktik hat nichts mit einer prinzipiellen Theoriefeindlichkeit zu tun. Uns ist klar, daß eine Theorie der "Auseinandersetzung" hilfreich wäre, und wir sehen auch, daß von der Literaturpsychoanalyse bis zur Soziolinguistik Bausteine zu einer solchen Theorie vorhanden sind.²⁰ Es ist uns auch bewußt, daß eine Theorie und Methodik der "lerntheoretischen Implikationen" erforderlich ist, um weitere Forschungen zu Erfahrungen und praktischen Konzepten zu verarbeiten. Arbeiten von Fachleuten, wie die Aufsätze von Brügelmann und Eggert, Berg und Rutschky haben uns gezeigt, wieviel hier noch an empirischer Grundlagenforschung zu tun wäre und daß unsere theoretische Hilflosigkeit nicht einfach unserer Unfähigkeit oder Unkenntnis zuzuschreiben ist. Im letzten Kapitel haben wir versucht, weitergehende Vorüberlegungen anzustellen.

Dennoch halten wir es für besser, nicht durch theoretisch fundiert aussehende Begriffe und Kategorien Sicherheit vorzutäuschen, wo wir auf schwankendem Boden stehen. Erforschen heißt, sein Nichtwissen an den Anfang zu stellen und ein stark in Tiefenschichten hineinreichendes Interesse an den "Objekten", den Schülerinnen und Schülern, den Studentinnen und Studenten, den Gruppenbeziehungen und ihren Kommunikationsformen usw. zu entwickeln, damit wir für Neues aufnahmefähig sind. Etwas herausbekommen über Umgang mit Literatur und Leseerfahrung war unser vorherrschendes und offenes Erkenntnisinteresse bei der Durchführung des Projekts und beim

19 Die Vorträge sind veröffentlicht: *Freiburger literaturpsychologische Gespräche*, hg v. J. Cremerius u.a., Bd 5, Würzburg 1986.

20 Z. B.: L. Krappmann, *Soziologische Dimension der Identität*, 1969 (6. Aufl. 1982), zum Identitäts- und Rollenbegriff. Das Watzlawick verpflichtete Buch hat sich den Status eines Lehrbuchs zur Einführung in die Sozialpsychologie erworben. Zum Rollenbegriff H. P. Dreitzel, *Die gesellschaftlichen Leiden*, 1968.- S. O. Lesser, *Fiction and the Unconsciousness*, 1957. - N. N. Holland, *The Dynamics of Literary Response*, 1968. - Vgl. H. Eggert, u. a., *Die im Text versteckten Schüler*, 1975, S. 290-294. Ferner die Arbeiten von S. Bernfeld, E. Kris, K. R. Eissler. - *Seminar: Theorien der künstlerischen Produktivität*, 1976. Hierher gehören auch die Schriften der angelsächsischen Schizophrenieforschung nach dem zweiten Weltkrieg (Laing, Balint, Beavin, Jackson, usw.). - Zur Psychologie des Sprachverhaltens gibt B. Sawinski eine Zusammenstellung der Literatur: *Psychologie und Sprachdidaktik*, in: B. S., *Fachdidaktik Deutsch*, 1975, S. 56-63. - R. Viehoff, *Literarisches Verstehen*, 1988, S. 6-17.

Schreiben des vorliegenden Buches. Wir hoffen, daß dies wenigstens teilweise zu Erkenntnissen geführt hat, die es wert sind, mitgeteilt zu werden.

Im folgenden stellen wir Beispiele aus unserem Versuchsprojekt und aus Unterrichtsversuchen danach vor, zuerst aus dem gymnasialen Deutschunterricht, dann aus Germanistikseminaren an der Universität. Gemeinsam ist ihnen die Textgrundlage, Franz Kafkas Erzählung *Die Verwandlung*; im letzten Versuch wird Kafkas Roman *Das Schloß* mit einbezogen.²¹ Methodisch besteht der Zusammenhang in der empirischen Untersuchung des Umgangs mit Literatur, besonders der schöpferischen Prozesse beim "phantasierenden Interpretieren".

Wir legen bewußt keine Interpretation von Kafkas Erzählung vor, obwohl dies aus Gründen der methodischen Durchsichtigkeit wünschenswert sein könnte und auch beim Projekt die Interpretation der *Verwandlung* in der Projektgruppe den Unterrichtsversuchen vorherging. Wir tun dies deshalb nicht, weil der Text uns hier Anlaß, nicht aber Gegenstand der Untersuchung ist. Wir haben natürlich eine bestimmte Interpretation der *Verwandlung* im Kopf, meinen aber, bei unserem Thema reicht es aus, wenn diese Interpretation in unsere Darstellung einfließt und an den entsprechenden Stellen erkennbar wird, ohne daß wir eine ausformulierte Deutung an den Anfang stellen. Ein eigenes Kapitel mit unserer Interpretation von Kafkas Erzählung würde dem herkömmlichen Deutungsstil zu starkes Gewicht beilegen und von der empirischen Beobachtung schöpferischen Umgangs mit Literatur, unserem eigentlichen Thema, ablenken. Wir wissen, daß der Verzicht problematisch ist, weil wir besonders im 1. Teil des folgenden Kapitels Auffassungen von Schülern auch an unserer Interpretation der Erzählung messen. Diese Bewertung am Maßstab unseres eigenen Kafkaverständnisses ist aber nicht die zentrale Kategorie bei der Beurteilung dessen, was im Umgang mit Kafkas *Verwandlung* bei Schülern, Studenten und Studentinnen und auch bei uns geschah. Daher, denken wir, genügt es, das Problem hier zu nennen und die Beurteilung, ob unser Verzicht angemessen ist, der Lektüre der fol-

21 Kafkas Texte erfreuen sich in der Literatur zur Veränderung des Deutschunterrichts in Richtung "Kreativität" großer Beliebtheit. Fingerhut 1983, Jahn/Kirn 1984, Willenberg 1983, Hillmann 1983, Hotz 1983, Eggert/Berg/Rutschky 1975, Meckling 1972 probieren an und mit Kafkatexten.

genden drei Hauptkapitel zu überlassen.²²

Zur Forschung

Vorbilder für das kollektive phantasierende Interpretieren im Schul- und Hochschulunterricht gibt es kaum. Im Umkreis schöpferischen Umgangs mit Literatur liegen nennenswerte Arbeiten zum Theaterspiel²³ und zum Rollenspiel²⁴ vor, beides Formen, in denen die darstellende Aktion im Mittelpunkt steht. Bei den mehr literarisch produzierenden Formen ist Gundel Mattenklotts Buch *Literarische Geselligkeit - Schreiben in der Schule* (1979) die grundlegende Darstellung. Basierend auf zwei Berliner Workshops "Schreiben" (1977-1978), vorwiegend mit Schülerinnen und Schülern Höherer Schulen, werden etwa 80 Texte vorgestellt, denen eine Skizze über die Sozialgeschichte der literarischen "dilettantischen" Kommunikation vorangestellt ist und ein Kapitel über praktische Möglichkeiten literarischer Produktivität im Schulunterricht folgt. Zugleich wird die vorliegende Literatur zu diesem Thema in befriedigendem Umfang referiert und auch die Praxis der Freinet-Bewegung vorgestellt (S. 43-47). Umfangreicher noch ist Günter Waldmanns zweibändiges Werk zum schöpferischen Umgang mit Trivialliteratur von 1980,²⁵ das in einer infor-

-
- 22 Informativ zur Kafkarezeption in neueren Interpretationen und in der Schuldidaktik ist K. Fingerhut, *Zwischen "Beobachtern" und "Mitspielern". Neuere fachdidaktische Konzepte zum Schulklassiker Kafka*, 1983.
- 23 Zum Beispiel: H. D. Müller, *Spielend Interpretieren*, 1980. Dort weitere Literatur S. 194 f.. Das gesamte Heft 56: "Darstellendes Spiel" der Zeitschrift *Diskussion Deutsch* widmet sich dieser Unterrichtsform, ebenso das Heft 3 "Darstellendes Spiel und Deutschunterricht" der Zeitschrift *Der Deutschunterricht*, 1983. - E. Gruen, *Hat die Schule ver-spielt?*, 1980. So auch *päd. extra* 1982, Heft 3: "Theater in der Schule". Ch. Büttner, *Spielerfahrten mit Schülern*, 1981.
- 24 Forschungsbericht zum Rollenspiel bei W. Friedmann, *Schwarze Pädagogik*, 1983, S. 12-31, und J. Broich, *Rollenspiele mit Erwachsenen*, 1980, S. 131-161. Ein hervorragendes Buch über das Rollenspiel ist: Hoffmanns *Comic Theater, Will Dein Chef von Dir mal Feuer*, 1974. - *Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens*, hg. v. B. Kochan, 1974. Zur Kritik: H. P. Dreitzel: *Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft*, 1972, S. 157-221. Ferner G. Schmithals, *A. Stock, Dada lebt - und wie!*, 1983.
- 25 G. Waldmann, *Literatur zur Unterhaltung*, 2 Bände, 1980. Thesen aus diesem Buch

mativen Einleitung (S. 17-40) die Probleme schöpferischer Literaturinterpretation in der Schule darstellt und die Literatur aufarbeitet. Das Werk enthält sehr viele praktische Vorschläge. Ingeborg Meckling hat *Fragespiele mit Literatur als Übungen zum produktiven Umgang mit Texten* (1985) zusammengetragen, die durch fiktive Situationen oder Rätsel Anlaß zu Interpretationen von Literatur geben. Der Schriftsteller Hansjörg Martin berichtet 1981 in einem kleinen Buch über *Versuche mit jungen Menschen, Texte zu entwickeln*, so der Untertitel. Mischformen von darstellendem Spiel und Umschreiben hat Konrad Wünsche mit Hauptschülerinnen und Hauptschülern versucht.²⁶

Im Zuge der Erkenntnis, in welchem Maß in unserer Gesellschaft Sinnlichkeit und Phantasie unterdrückt wurde und wird, regen sich vielfältige Aufforderungen zu schöpferischer Tätigkeit. Birgit Cordruwisch und Bertold Weckmann stellen Versuche lyrischer Schüler/innentexte vor (*Kreativität und die Produktion lyrischer Texte in der Sekundarstufe II*, 1985), ebenso Renate Heß in ihrem Aufsatz *Schreiberfahrungen im Deutschunterricht der Oberstufe*, 1983. Fritz Winterling propagiert *Freies Schreiben in der Sekundarstufe II* (1985), Karl-Heinz Jahn und Karl-Heinz Kirn bieten über zweihundert Seiten praktische Beispiele zum Thema *Schüler schreiben selbst* (1984). Erfahrungen aus 15 Berufsjahren im Umgang mit literarisch produktiven Formen veröffentlichte schon 1976 Karl-Heinz Brokerhoff, *Kreativität im Deutschunterricht. Etwas erfinden dürfen ...*

Unsere Versuche berühren sich noch am ehesten mit dem, was Ingeborg Meckling "Kreativitätsübungen" und Eggert und Rutschky "Literarisches Rollenspiel" genannt haben. Darunter ist eine interpretierende Bearbeitung von Literatur in fiktiven Situationen zu verstehen, ein Verfahren, das der literarischen Gattung fingierter Briefe oder Begegnungen ähnelt und das die Didaktiklehrbücher schon immer empfohlen haben, was sich aber praktisch nur für die Unterstufe

wiederholt der Aufsatz von K. Fingerhut, H. Melenk, G. Waldmann, *Kritischer und produktiver Umgang mit Literatur*, 1981. Vgl. auch S. Richter-Rauch, *Warum sollen Schüler lernen, Hörspiele/Hörszenen zu machen?*, 1978. G. Stein, *Verlorene Söhne*, 1979. *Der Deutschunterricht* 37, 1985 Heft 6: "Parodie".

26 K. Wünsche, *Die Wirklichkeit des Hauptschülers*, 1972, S. 122-131. Textvorlage: Hans Sachs, "Der fahrende Schüler ins Paradies" (in der Version eines Lesebuchs für das 6. Schuljahr).

durchgesetzt hat.²⁷ Meckling stellt in ihrem viel zu wenig bekannten Buch *Kreativitätsübungen im Literaturunterricht der Oberstufe* (1972) neun Texte von Kafka, Handke, Brecht, Benn, Bichsel, Dada, Jandl, aber auch Schiller zusammen und schlägt Ergänzungen und Situationsveränderungen vor, die dann ausgestaltet werden. Erstmals in ihrem Buch *Schüler im Literaturunterricht* von 1975 berichten Eggert, Berg und Rutschky über einen Schulversuch, bei dem sie in einem Schulaufsatzthema zur literarischen Ausgestaltung eines Varietéauftritts des menschengewordenen Affen aus Kafkas Erzählung *Ein Bericht für eine Akademie* auffordern. Bei der Besprechung von Kleists Novelle *Michael Kohlhaas* ließen sie fingierte Briefe an Kohlhaas im Gefängnis schreiben. Ihr bald danach veröffentlichtes Buch *Literarisches Rollenspiel in der Schule* (1978) legt weitere Versuchsbeispiele vor, systematisiert diesen Ansatz und diskutiert Voraussetzungen und Leistungen mit zum Teil ähnlichen Einschätzungen wie wir. Wie bei unserem phantasierenden Interpretieren bleibt auch im literarischen Rollenspiel die literarisch produzierende Phantasie auf den vorgelegten Text bezogen, grenzt sich also ab gegen das Produzieren von Literatur, wie es z. B. an vielen amerikanischen Universitäten im Literaturstudium gelehrt wird und jetzt zunehmend auch an bundesdeutschen Hochschulen.²⁸

27 Vgl. R. Ulshöfer, *Methodik des Deutschunterrichts*, 1, Unterstufe, S. 37-55, 251-270. 3, Mittelstufe II, S. 329-352. Erika Essen empfiehlt "Gestaltungsübungen" bis in die 12. Klasse. Vgl. F. Winterling, *Kreative Übung*, 1971, S. 246. In seinem Aufsatz von 1976 schlägt auch R. Ulshöfer das Produzieren literarischer Kleinformen bis in die 13. Schulklasse vor: R. Ulshöfer, *Produktives Denken und schöpferisches Gestalten im Deutschunterricht*, S. 12 f. Daß sich diese Vorschläge schon in der Mittelstufe nicht durchgesetzt haben, geschweige denn in der Oberstufe, hängt vielleicht auch an dem bei Ulshöfer und Essen vertretenen lehrer/inzentrierten Unterricht zusammen. "Kreative Gestaltungsübungen" lassen sich nun einmal schlecht mit Frontalunterricht vereinigen. Genau das versucht H. Birner, *Kreative Gestaltungsübungen*, 1978. Zur Literatur und Kritik der Deutschdidaktiken in bezug auf Kreativität vgl. I. Meckling, *Kreativitätsübungen*, 1972, S. 7-15. Ähnlich die Aufsätze von Gössmann und Klose in: *Der Deutschunterricht*, 32, 1980, von W. Dietrich und B. Koppisch, "Als das Wünschen noch geholfen hat" - wir schreiben und verfilmen ein Märchen, 1986, und von M. Sahr und M. Frauendorfer, *Leserlebnisse und Schreibenlässe*, 1986.

28 Einen Überblick über Schreibseminare an amerikanischen Hochschulen gibt Greg Divers, *Anstelle eines letzten Wortes über kreatives Schreiben an amerikanischen Colleges und Universitäten*, in: H.A. Rau, Hg, *Kreatives Schreiben an Hochschulen*, 1988, S.

Aufbauend auf dem *Literarischen Rollenspiel* von Eggert und Rutschky berichtet Karlheinz Fingerhut von Versuchen über Kafka-Fragmente: *Zwischen "Beobachtern" und "Mitspielern"*. *Neuere fachdidaktische Konzepte zum Schulklassiker Kafka* (1983). Zugleich veröffentlicht Fingerhut Bei- und Gegentexte zu Kafka von renommierten Schriftstellern und Schriftstellerinnen (*Hommages à Kafka*, 1983). Heinz Hillmann stellt ausgestaltete Beispiele von schöpferischer Selbstbehauptung gegenüber den drei Kafka-Romanen vor: *Versuch, Kafka als Komödie zu lesen*, 1983. Und schließlich hat Karl Hotz ganz ähnlich wie wir Texte neben und gegen Kafka schreiben lassen: *"Wunsch, Indianer zu werden"*. *Bericht über ein Kafka-Projekt*, 1983.

Der entscheidende Unterschied dieser Veröffentlichungen zu uns liegt darin, daß wir ausschließlich die Kollektivität der Phantasieproduktion zum Gegenstand haben. Während die meisten der genannten Bücher und Aufsätze das individuelle Produzieren bevorzugen, stellen unsere Versuche bewußt Gruppensituationen in den Mittelpunkt.²⁹ Damit stehen wir dem Rollenspiel als agierend szenische Gestaltung von Handlungssituationen zwischen Menschen näher, wie sie in der sozialpsychologischen Literatur zur "Gruppendynamik" propagiert wird. Wir setzen uns im folgenden im einzelnen mit Eggerts und Rutschkys Ergebnissen auseinander. Das Buch erschien erst nach Abschluß unserer Schulversuche und hat, wie die genannten Aufsätze der 80er Jahre, diese nicht mehr beeinflussen können.

Die spärliche Publizistik zu Formen des schöpferischen Umgangs mit Literatur in der Schule dürfte ein Indiz für die Unterrichtspraxis sein, in der diese Art des Umgangs mit Literatur fast fehlt, wie ja schon immer das Laienspiel eine Sonderform und daher Randerschei-

112-129. In dem letzteren Aufsatzband stellt Arnold Rau in seiner Einleitung gegenwärtige Bestrebungen an deutschen Hochschulen dar, Schreibseminare nach amerikanischem Vorbild zu etablieren: S. 1-15.

Die Kreativitätsschule Wuppertal stellt Gruppenkreativität in den Mittelpunkt, vielleicht mit allzu starker Betonung von "Konditionierung", d. h. konkreten Zielen des Sozialverhaltens, wie das Buch des Leiters der Kreativitätsschule zeigt: G. Wollschläger, *Widerstand und Aggression*, 1975. Vgl. auch M. Herrmann, *Schule der Poetik*, 1980.

29 Es ist auffällig, wie wenige Autor/en/innen auf kollektives Phantasieren eingehen. Historische Beispiele für Kollektivromane bietet R. Albrecht, *Vom "Roman der XII (1909) zum Kollektivroman "Wir lassen uns nicht verschakeln" (1978)*, 1985. F. Winterling streift wenigstens "Gemeinschaftstexte": *Freies Schreiben in der Sekundarstufe II*, 1985, S. 370f.

nung des Deutschunterrichts war. Auch das Rollenspiel scheint sich nicht allzu großer Beliebtheit zu erfreuen und eher auf Versuchsschulen beschränkt als generelle Praxis zu sein. Charakteristisch finden wir, daß die Hessischen Rahmenrichtlinien von 1974, der große Entwurf emanzipatorischen Unterrichts, beim Fach Deutsch nur "Dialog und Rollenspiel" vorsahen, die "als Mittel zur Verständigung" dienen sollten.³⁰ Wie die Publizistik zum Deutschunterricht der 80er Jahre zeigt, verstärkt sich die Tendenz zur Aufwertung produktiven Umgangs mit Literatur; Gleiches gilt für Hochschulen.³¹ Dazu will auch das vorliegende Buch einen Beitrag leisten.

30 *Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, 7./8. Jahrgangsstufe, Deutsch, 1974*, S. 12. Der Bildungsplan für das Fach Deutsch an den Gymnasien des Landes Hessen von 1969 sah noch "literarische Gestaltungsversuche" bis in die 12. Klasse vor. Vgl. F. Winterling, *Kreative Übungen*, 1971, S. 249. Vgl. auch die Literaturangaben zur Kreativität im Hochschulunterricht bei H. Prior, *Kritische Bibliographie zur Hochschuldidaktik*, 1971. K. Zillober, *Einführung in die Hochschuldidaktik*, 1984. K. Daniels, I. Mehn, *Konzepte emotionellen Lernens*, 1985.

31 Der Sammelband von H.A. Rau, *Kreatives Schreiben an Hochschulen*, 1988, berichtet fast ausschließlich von Schreibseminaren zur Förderung von individuell produzierter Literatur. Bedauerlich auch, daß kein Zusammenhang zur Praxis der Interpretation im Rahmen eines literaturwissenschaftlichen Studiums hergestellt und die unselige Trennung von Produktion und analytischer Interpretation nicht aufgehoben wird.

2. Die Kurve des Gregor Samsa

Wie gehen Schüler im Deutschunterricht mit Literatur um?

Die gegenwärtige Diskussion um Schule ist von Resignation gekennzeichnet, und von Resignation gekennzeichnet ist auch der Schulalltag der meisten Lehrerinnen und Lehrer, besonders dann, wenn sie noch vor Jahren Hoffnungen auf Veränderungen von Schulformen und Unterrichtssituationen setzten. Spricht man mit Lehrerinnen und Lehrern, ist man meist schnell bei der allgemeinen Klage: In der Schule "läuft" nichts mehr.³² Bei einem längeren Gespräch wird dann oft deutlich, daß es manchmal besser geht, daß trotz aller Unlust Schülerinnen und Schüler mit Interesse und Engagement bei der Sache sind. Viele Lehrer/innen leben von solchen besseren Stunden; sie geben Hoffnung und Durchhaltevermögen, und eine Reihe von ihnen kann ein ganzes Schuljahr übergänzen. Mit den Worten des Praktikers, des Hauptschullehrers Henning Kuhlmann:

"Der Unterricht muß den Schülern Spaß machen. Das ist gut gesagt. Aber wann gelingt das schon? Blicken wir der Realität ins Auge und geben wir zu, daß es nur Sternstunden sind, in denen der Lehrer solche Erfolge zu verzeichnen hat."³³

Nur: machbar sind diese Sternstunden anscheinend nicht, und was nun wirklich abgelaufen ist, warum es hier besser ging als andere Male, darüber läßt sich meist nur wenig sagen, allein schon weil die eigene Wahrnehmung nicht ausreicht, um die Abläufe in den Schüler/innenköpfen zu erschließen.

In unserem folgenden ersten Bericht wollen wir eine solche relativ geglückte Stunde genauer untersuchen. Innerhalb des achtwöchigen, mit Videokamera aufgenommenen Schulunterrichts hat es - unter anderem - einen unerwartet lebendigen Abschnitt von ca. 15 Minuten gegeben, durch dessen Analyse unserer Meinung nach einiges von dem deutlich werden kann, was Schülerinteresse am Unterricht

32 Die Mischung aus Resignation und Durchhaltewillen spiegelt gut die Aufsatzsammlung von Hartmut Hentig, *Aufwachsen in Vernunft*, 1981.

33 Henning Kuhlmann, *Klassengemeinschaft*, 1975, S.103.

bedeutet, wie es sich artikuliert, wodurch es zugedeckt wird. Und: welche Schwierigkeiten für den Lehrer/die Lehrerin bestehen, mit solch spontanem Interesse umzugehen.

Es geht uns bei dieser Analyse nicht darum, verallgemeinerungsfähige Mechanismen aufzuzeigen. Wenn wir im folgenden sparsam pädagogische, psychologische und literaturdidaktische Begriffe benutzen und generalisierende Schlüsse ziehen, so tun wir dies, um die analysierte Situation zu beschreiben und zu klären, nicht um verallgemeinerungsfähige Momente hervorzuheben. Auch mit unseren Überlegungen zum Lehrerverhalten wollen wir nicht Prinzipien solchen Verhaltens aufzeigen, sondern auf Schwierigkeiten und Möglichkeiten innerhalb von bestimmten Situationen aufmerksam machen. Für Verallgemeinerungen ist das Material dieser Stunde zu gering; Generalisierung scheint uns überhaupt derzeit kein Weg sinnvollen Lernens aus solchen Einzelanalysen zu sein. Unsere Absicht ist vielmehr, an einem individuellen Beispiel deutlich zu machen, wie Eigeninteresse, Initiative, Emotionalität, Textsicht und Lernfähigkeit in einer relativ normalen Schulstunde auf Seiten der Schüler nicht nur vorhanden sind, sondern auch artikuliert werden - dies allerdings in zum Teil verschlüsselter und nur schwer entzifferbarer Sprache.

Wir wollen weiterhin deutlich machen, welche Schwierigkeiten der normale Unterrichtsablauf dem Umgang mit solchen halb verschlüsselten und nur halb geäußerten Schülerinteressen entgegengesetzt. Wir wollen also zeigen, wie sachkundig und komplex Schüler/innen Texte verstehen und durcharbeiten können - und wie wenig davon in einer normalen Schulstunde herauskommt, um wieviel klüger Schüler/innen sein können als der Lehrer und die Lehrerin meist denken und die Schule verkraftet. Und wir wollen mit beidem sichtbar machen, wie komplex die tatsächliche Wirklichkeit einer Schulstunde sein kann und wieviel ungenutzte Möglichkeiten in ihr oft enthalten sind.

Es fehlt uns keineswegs an Skepsis, daß von solchen Möglichkeiten unter den gegenwärtigen Bedingungen viel genutzt werden könnte. Klassenfrequenz, Stoffdruck, 3/4 Stunden-Takt, Notenzwang und die starre und undurchbrechbar scheinende Rollenverteilung zwischen Lehrer/in und Schüler/n/innen lassen nur sehr geringen Spielraum für Verbesserungen.

a) Die Unterrichtsstunde mit der Kurvendiskussion

Der Unterricht wurde mit einer Videokamera aufgezeichnet; die Videofilme bilden, zusammen mit den Protokollen der studentischen Tutoren, das "Material" für unsere Ausführungen.³⁴

Wir hatten uns vorgenommen, Kafkas Erzählung nicht nur wie üblich analytisch interpretierend zu behandeln, sondern auch über eine phantasierende Bearbeitung zu erschließen. So legten wir den Schülern, noch bevor diese Kafkas *Verwandlung* gelesen hatten, die ersten vier Abschnitte des Textes ohne Angabe des Titels und des Verfassers vor mit der Aufforderung, die Geschichte zu Ende zu schreiben. Das war vor Weihnachten 1976 gewesen. In den Weihnachtsferien und in der ersten Schulwoche im Januar 1977 sollten die Schüler Kafkas Erzählung lesen. Nach der Lektüre begann die Unterrichtseinheit ganz konventionell mit der Frage, wie den Schülern die Erzählung gefallen habe. Nach 20 Minuten eher schleppender Diskussion regte der Lehrer an, die Meinungen, Zustimmung oder Ablehnung, zu Kafkas Text in einer fiktiven Situation darzustellen. Zu diesem Zweck teilten sich die 24 Schüler in 6 Gruppen auf. Gruppenarbeit war für die Klasse nichts Neues, die Aufgabe aber war ungewohnt.

Den Gruppen stand für ihre Arbeit der Rest der ersten Projektstunde und 3/4 einer 3 Tage später folgenden Doppelstunde zur Verfügung. Gegen Ende dieser Doppelstunde begannen die Gruppen, ihre Ergebnisse vor der Klasse vorzutragen. Es zeigte sich, daß die meisten nicht streng der gestellten Aufgabe gefolgt waren. Der Lehrer hatte dies auch mehr als Anregung vorgetragen und sonst den Schülern freie Hand gelassen.

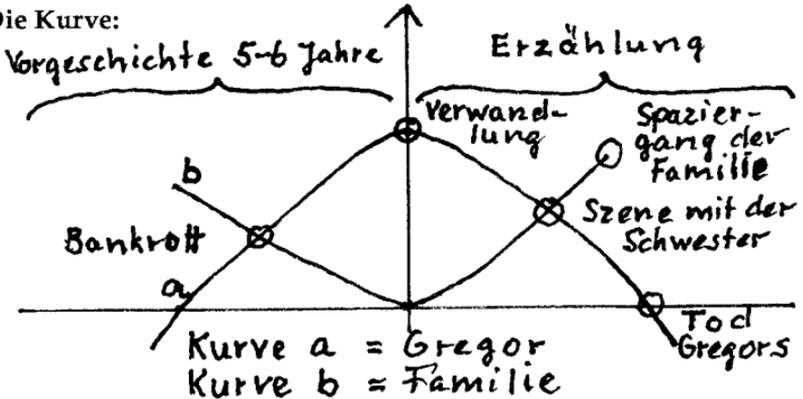
Eine der Gruppen war auf den Einfall gekommen, Kafkas Geschichte in eine mathematische Kurve umzuformen, anhand derer

³⁴ Wie in der Einleitung berichtet, war die Kafkaeinheit von einer Projektgruppe geplant, die aus dem Deutschlehrer der Klasse, zwei Hochschullehrern (den beiden Verfassern des vorliegenden Buches) und drei Germanistikstudenten bestand. Im Unterricht anwesend waren neben dem Lehrer nur noch die 3 Germanistikstudenten und der Kameramann, nicht aber die Hochschullehrer. Der Unterricht wurde konventionell von dem der Klasse vertrauten Deutschlehrer durchgeführt, der Kameramann an der Videoanlage war absichtlich kein integriertes Mitglied der Begleitgruppe, die 3 Studenten im Klassenzimmer hatten die Aufgabe, das Unterrichtsgeschehen zu beobachten und zu protokollieren, ohne inhaltlich einzugreifen.

Die Kurve des Gregor Samsa

sich eine lebhafte Diskussion ergab. Wir drucken diese Diskussion im folgenden wortgetreu ab, nur "äh" und "mh" sowie stotternde Wortwiederholungen wurden fortgelassen, Dialektfärbungen der Aussprache sind nicht ins Schriftbild übernommen. Punkte markieren unverständliche Worte.

Die Kurve:



[die Kurve wird an die Tafel gezeichnet, ein Schüler der Gruppe erläutert sie]

Rolf [aus der Gruppe, an der Tafel]

Dann haben wir die Geschichte in einer Art Diagramm gezeichnet. Also wie der Aufstieg von Gregor vorm Anfang der Geschichte war und der Niedergang der Familie seit dem Bankrott.

5

[geht an die Tafel und zeichnet die Kurve]

Lehrer Ja, ist gut, o.k. ...

[leise Unruhe]

Rolf ... Hier ist dann also der Anfang der Geschichte, und hier hinten ist der Tod vom Gregor. Und vor dem Anfang der Geschichte ist der Bankrott vom Vater. Und seit dem Bankrott ging's ja mit der Familie bergab

10

Lehrer Mhm [zustimmend]

Rolf Also da sind wir dann nicht ganz runter, weil, er hat ja immer noch so'n Restvermögen an Geld. Und der Gregor steigt seit diesem Bankrott als Familienoberhaupt der Familie auf, bis zu seinem Punkt, wo er der Käfer wird. Und von dort geht's ja

15

dann mit dem Gregor bergab als Familienoberhaupt bis zu
seinem Tod. Und die Familie steigt dann eben wieder auf bis
20 dahin, wo vorher der Gregor war.

Zwischenruf ... zu schnell!

Rolf [weiter]

So, und jetzt haben wir uns dabei gedacht, die Kurven zeigen
die Übertragung der Gefühlsbindung von der absteigenden auf
25 die aufsteigende Kurve. Der Leser identifiziert sich immer mehr
mit der aufsteigenden Kurve, vorher mit dem Gregor -

Lehrer Mhm.

Rolf und dann, nachdem er der Käfer wurde, interessiert
einen das hinterher weniger, weil eben das Ganze so normal
30 vor sich herläuft. Und man identifiziert sich immer mehr mit
der Familie, weil die eben der Aufsteigende ist. Und dieser
Schnittpunkt hier, der ist irgendwie zwangsläufig, aber der ist
nicht mit irgendeinem bestimmten Punkt in der Geschichte zu
belegen. Es wäre vielleicht nur das, daß die Gegend hier des
35 Schnittpunkts mit der Szene zu bezeichnen wäre, wo die
Schwester sich vom Gregor lossagt und der Familie irgendwie
beibringt, daß er eben jetzt ein Käfer ist.

Lehrer ... Mhm.

Rolf Also diese Gegend hier um den Schnittpunkt herum
40 hier.

Lehrer Ja, schreib mal drunter vielleicht 'Szene mit der
Schwester' oder was immer, das reicht.

[Pause]

Ja, ihr kommt gleich, wer hatte sich gemeldet? Matthias und
45 Jochen. ... Da waren Fragen?

Jochen Ja. Ich bin nicht ganz einverstanden mit dem
langsamen Untergang von Gregor. Das geht doch schlagartig:
Der wacht auf und ist ein Käfer. Da geht's doch, ist er total weg
vom Fenster. Da läuft überhaupt nichts mehr.

Wolfgang [aus der Gruppe, die die Kurve entworfen hat]

Ja, das ist so: Der Käfer, das merkt man im Verlauf der
Geschichte, der wird immer gleichgültiger und verliert immer
mehr sein Selbstbewußtsein. Am Anfang hat er ja noch den
Ehrgeiz, jetzt noch aufzusteigen, da steht er ja noch drin, daß er
55 wieder in's Geschäft gehen und dann noch mehr arbeiten will,
oder so, ich weiß es nimmer genau, was drinsteht. Auf jeden

Die Kurve des Gregor Samsa

Fall verliert er im Verlauf der Geschichte immer mehr das Selbstbewußtsein. Am Schluß ist ihm dann alles gleichgültig, er steigt also immer mehr ab.

60 *Jochen* Ja, das ist aber doch nicht [das] Selbstbewußtsein.

Fritz-Uwe Die Lossagung der Mutter kommt auch erst ziemlich spät, wo die Schwester dann auch sagt: "Ja, jetzt muß der Käfer weg."

65 *Wolfgang* Ja ich weiß, zeitlich ist das Ganze in Relation nicht richtig, wenn man nämlich bedenkt, der Vorzeitraum beträgt ja immerhin 6 Jahre, wo der Bankrott war. Also dies war ein Zeitraum von 6 Jahren, wo sich das immer mehr vermindert hat, das Bewußtsein der Familie, und wo der immer mehr aufgestiegen ist. Natürlich, zeitlich in Relation ist das nicht richtig, das ist klar. ...

70 *Jochen* Aber die Kurve soll ja ...

Thomas Ich möchte sagen, die Kurve verläuft ziemlich richtig, die Aufstiegskurve, denn man kann auch nicht sagen, daß der Gregor jetzt plötzlich einen Schock erleidet und gleich
75 unten ist, sondern der hat am Anfang noch Hoffnungen, nachdem er zum ersten Mal aufwacht, glaub' ich, nimmt er's noch nicht so sehr für wahr an. Also könnte man sagen, daß die Kurve doch stimmt.

Matthias Also ich finde die zweite Kurve des Familienanstieges falsch. Denn nachdem der Gregor nichts war, ging's
80 ja mit der Familie eher noch ein bißchen bergab, denn die mußten ja noch Zimmer vermieten, sich noch mehr duckmäusern. Und nach dem Tod von Gregor ging's dann erst wieder mit denen rauf. ...

85 *Fritz-Uwe* Aber das Selbstbewußtsein der Familie ist ganz klar gestiegen. Überhaupt, daß sie sich mal aufraffen und arbeiten. Und, das ist also echt, du, ich finde das schon, gerade als Kurve für das Selbstbewußtsein -

Matthias ... Man könnte unterscheiden, wie man das jetzt
90 sieht. Nämlich dafür kann man ja verschiedene Modelle machen. Erstensmal jetzt rein standesmäßig, milieumäßig, dann zweitens das Selbstbewußtsein, wie du sagst, und dann drittens nochmal in der Meinung des Lesers.

Fritz-Uwe Du, im Milieu sind sie ja auch gestiegen. Zwar sind
95 die drei Leute, die drei Untermieter, die wissen, daß der Käfer

Die Kurve des Gregor Samsa

existiert, und da verlieren sie natürlich zunächst an Prestige. Aber dadurch, daß sie wieder einen Arbeitsplatz haben, haben sie natürlich außerhalb der Wohnung schon eine Anerkennung bekommen. Wenn du einen Job hast, als Bankdiener oder so, da

100 kriegst du ja ein gewisses Ansehen.

Rolf [aus der Gruppe, an der Tafel]

Das war als das Selbstbewußtsein gedacht, die Kurve, ja. Daß der Gregor also aufsteigt in seinem Selbstbewußtsein als

105 Oberhaupt der Familie, und daß der Vater eben gar nichts mehr zu sagen hat, sondern nur noch im Lehnstuhl sitzt und schläft am Anfang.

Lehrer Soll ich das dazu schreiben noch, damit das - zur Erklärung ... ja? Ist gut, also da schreiben wir mal hier das Selbstbewußtsein,

110 [es wird an die Tafel geschrieben]

Wolfgang [aus der Gruppe]

Ja, es ist klar, man kann für die senkrechte Achse natürlich verschiedene Werte einsetzen. Man kann das Milieu und so ...

115 Aber wir haben eigentlich nur an zwei verschiedene Sachen gedacht: einmal an das Selbstbewußtsein und dann an den Übertragungsbereich von dem Leser. Natürlich kann ich da noch andere Sachen reinsetzen, aber da müßte sie vielleicht anders aussehen, die Kurve.

Jochen Ich bin dran.

120 *Lehrer* Ja, Jochen dann.

Jochen Ja, ich hab noch einen Vorschlag, und zwar daß man da vielleicht noch eine dritte Kurve einzeichnet, und zwar die Rolle vom Gregor innerhalb seiner Familie. Die eine Kurve, die spiegelt ja das Selbstbewußtsein.

125 *Rolf* Die steht da.

Jochen Ja, ich meine, das kann ... entweder das Selbstbewußtsein sein, oder es ist die Rolle, das Ansehen, das der Gregor hat, von der Rolle ... ja, dann müßte man aber trotzdem am Anfang von der Geschichte ... Das

130 Selbstbewußtsein vom Gregor sinkt dann langsam ab. Aber in der Rolle von der Familie, wie er von der Familie akzeptiert wird, das wäre dann so praktisch am Anfang der Kurve ...

Rolf Das wäre dann wieder ein anderer Aspekt in dieser Art, mit diesem Diagramm, machen kann, ja. Das war jetzt eben

Die Kurve des Gregor Samsa

135 nur mit dem, rein mit dem Selbstbewußtsein gedacht. Und jetzt könnte man dann natürlich dann noch den sozialen Aufstieg und den Niedergang vom Gregor machen. Aber das war an und für sich nicht gedacht von uns.

140 *Lehrer* Da hab ich mal eben eine Zwischenfrage: Das ist also das Selbstbewußtsein der Familie.

Schüler Ja.

Lehrer Das müßte also, das wäre Gregor, dann müßte also das hier ... da schreiben wir das mal so ... - Ja.

[Lehrer schreibt an die Tafel ... "Selbstbewußtsein der Familie"]

145 *Wolfgang* Du kannst es auch vergleichen mit der Rolle, also mit dem Einfluß, den der Gregor noch auf die Familie hat. Der Einfluß schwindet ja immer mehr, indem sich nämlich die Familie immer mehr von ihm lossagt. Also er hatte am Anfang noch einen gewissen Einfluß, obwohl er schon Käfer ist. Die
150 Familie denkt irgendwie noch an ihn, oder so, weil - ich weiß nicht, wie man das sagen soll.

Schüler Jaja.

[Pause]

155 *Lehrer* Wäre damit zunächst diese Diskussion erledigt? Ich fand das prima, denn da sind ja schon einige Sachen klar geworden, mit denen wir vielleicht nachher weitermachen können. ...

[Ende der Stunde]

Vielleicht ist es hilfreich, zunächst zu erzählen, wie wir, die Projektgruppe, auf die Diskussion der Kurve reagierten. Der Lehrer zeigte sich schon während der Stunde von ihrem Ablauf sehr befriedigt. Er bestätigt mit "mh" die vortragende Gruppe, drei Eingriffe mit Vorschlägen zur weiteren Beschriftung der Kurve sollen helfen, bei den vielen genannten Aspekten den Hauptzweck der Kurve festzuhalten.

Auch die Projektgruppe war bei der Reflexion über die Stunde am Nachmittag des gleichen Tages, nach den Berichten der Tutoren und dem Ansehen der Filme, zufrieden. Das Protokoll vermerkt: "Über das Diagramm der Rolf W.-Gruppe kommt die Diskussion in Gang. Hier guter Anknüpfungspunkt. - Jochen V. zum Selbstbewußtsein des Käfers: Anknüpfungspunkt. Walter [der Lehrer] ist mit dem bisherigen Verlauf zufrieden. Der Einstieg in die Inhaltsanalyse ist

durch die Gruppenarbeit geleistet."

In der nächsten Sitzung, am Montag, kamen die anderen Gruppen an die Reihe. Die Unterrichtseinheit nahm den von uns geplanten Fortgang mit guten, später zum Teil überraschenden Ergebnissen, über die wir später berichten, die aber in diesem Zusammenhang nicht von Interesse sind.

Zurück blieb bei uns ein etwas diffuses Unbehagen und der Verdacht, daß hinter der "Kurvengeschichte" mehr stecke, als wir bisher gesehen hatten, zumindest ein Überschuß an Engagement, der von unseren Erklärungen nicht recht erfaßt schien, weil wir ihn überhaupt nicht in Beziehung setzen konnten zu der uns befremdenden Geometrisierung der hochkomplexen Erzählung durch eine einfache Kurve. Dieses Unbehagen wurde verstärkt, als wir im Sommer 1977, 5 Monate nach dem Unterricht, für die Schüler einen Sammelband über die Unterrichtseinheit mit den von ihnen verfaßten Texten zu dieser Einheit und mit ausgewählten Transkriptionen aus unseren Filmen erstellten. Dabei wurden wir erneut mit dem offensichtlichen Engagement der Schüler in der und für die "Kurvendiskussion" konfrontiert, das uns angesichts der Diskrepanz zwischen der dünnen Kurve und dem vielschichtigen Kafka-Text wiederum unverständlich und eigentlich etwas obsolet vorkam. Das schien alles eine typische kollektive Schülerspinnerei zu sein. Immerhin sagten wir uns, daß gerade die objektivierende Distanz der Kurve das Äußern von vermitteltem eigenem Interesse der Schüler möglich gemacht hatte; hinzu kam das Ansehen, das Schaubilder und mathematische Zugriffsweisen an diesem naturwissenschaftlichen Gymnasium genossen, eventuell noch das spielerische Element, das die Kurve freisetzte. All das schien im wesentlichen "nur" unser Projekttheorem zu stützen, daß Schülerinteressen und eigene, hautnahe Themen der Schüler sich in der Schule nur in vermittelter Form, dort aber durchaus, äußern können.

Von dem, was sich in der Stunde wirklich ereignet hatte, hatten wir damals keine Ahnung. Das begriffen wir erst, als wir im September 1977, 6 Monate nach Abschluß des Projektunterrichts, noch einmal in Ruhe das gesamte Material aufarbeiteten, Filme zum Teil mehrfach ansahen, zum Teil in Seminaren verwendeten usw.. Erst dabei wurde uns deutlich, welches Maß an *inhaltlicher* Verarbeitung von Kafkas Erzählung in der vorgestellten Kurve geleistet worden war und daß die von der Kurve ausgelöste

Diskussion einen, wenn nicht *den* zentralen Punkt der *Verwandlung* behandelt, und die Schüler sich dabei auf eine äußerst aufschlußreiche Weise zugleich intensiver mit dem Text einlassen und ihn entschieden abwehren.

Die folgende Darstellung unserer Analyse gliedert sich in drei Schritte: Untersuchung der Kurvendiskussion in der Klasse; Grenzen der Möglichkeiten unserer Reaktion darauf; Darstellung und Analyse der vorangegangenen Kurvendiskussion der Gruppe.

b) Die Diskussion um die Kurve

Fragt man/frau genau, was die Schüler in ihrer Diskussion um die Kurve von Kafkas Erzählung begriffen haben, fällt bereits im Überblick auf, wieviel an inhaltlichen Momenten in der relativ kurzen Diskussion zur Sprache kommt. Unter dem Druck, über die Kurve zu reden, fördern die Schüler eine Fülle von Sachverhalten zutage: den Bankrott des Vaters; den Tod Gregors; die Verwandlung; die Gregor verschwiegenen Reste des väterlichen Vermögens; die Frage, wer Familienoberhaupt ist; das Gespräch der Schwester mit dem Vater, wo sie erklärt, Gregor müsse weg; Gregors Bemühungen, noch als Käfer ins Geschäft zu gehen; die "Lossagung" der Mutter von Gregor; die zeitlichen Zwischenräume zwischen den einzelnen Lebensphasen; die Vermietung von Zimmern; die Duckmäuserei der Familie gegenüber den Untermietern; das Sich-Aufraffen der Familie zur Arbeit; ihr Aufstieg "im Millieu"; den Job des Vaters als Bankdiener gegenüber seinem vorherigen mehr schlafenden Dasein im Lehnstuhl. - Schon die Fülle der Inhalte (in der Reihenfolge der Redebeiträge) innerhalb so kurzer Zeit ist erstaunlich.

Auch die Kategorien fallen wie von selbst: Stand der Familie; ihr sozialer Aufstieg; ihr Milieu; Gregors Rolle in der Familie; das Selbstbewußtsein der Figur; die Wirkung auf den Leser.

Darüber hinaus werden angerissen: Erzählweise, Erzählperspektive, Organisation der Erzählung (Retrospektive, Szenenfolge), Lesermotivation und -verhalten, Problem des negativen Helden.

Die Bewertung der Erzählung durch die Schüler läßt die "Privattextbildung" erkennen. Sie schieben von der Geschichte in den Vordergrund, was sie wahrhaben wollen, sie drängen zurück, was sie bedroht. Dabei kommen unterschiedliche Auffassungen bei den einzelnen Schülern zum Vorschein. Rolf W. präsentiert die Kurve

unter zwei Gesichtspunkten. Der erste ist inhaltlicher Natur und betrifft das Wechselverhältnis zwischen Gregor und seiner Familie. Die Gruppe stellt heraus, daß Gregor zur Zeit seiner Vertretertätigkeit in einem Konkurrenzverhältnis zum Vater gestanden und seine Familie unterdrückt hatte und daß sein Niedergang ins Käferdasein bis zum Tod eine Art Emanzipation und Aufstieg der Familie bedeutet. Dieser Aspekt wird, wie die weitere Diskussion zeigt, von der Gruppe sehr vielschichtig verstanden.

Zu diesem Aspekt des wechselseitigen Rollenverhältnisses Gregor-Familie kommen im weiteren Fortgang der Diskussion die meisten Beiträge anderer Schüler (Thomas, Matthias, Fritz-Uwe), die die Richtigkeit der Darstellung bezweifeln, bestätigen, ergänzen und damit die Gruppenmitglieder zu Erweiterungen und Präzisierungen zwingen. Auffällig ist, daß das Gewicht mehr auf dem Aufstieg der Familie als auf dem Abstieg Gregors liegt.

Neben der Darstellung von Rollenveränderungen hat die Doppelkurve für die Gruppe noch eine zweite Bedeutung: sie spiegelt die Leseridentifikation wieder. In den Worten der Schüler: "Die Kurven zeigen die Übertragung der Gefühlsbindung von der absteigenden auf die aufsteigende Kurve" (Zeile 23ff). An diesem Gesichtspunkt ist bereits seine Einführung auffällig: Wie kommt die Gruppe dazu, den Aspekt der Leseridentifikation (und damit zumindest vermittelt ihren eigenen) explizit zu thematisieren? In der Klassendiskussion geht dieser Gesichtspunkt offenbar unter.

Weiterhin fällt auf, daß Rolf W. schon bei der Vorstellung innerhalb der scheinbaren Gleichwertigkeit beider Kurven und Symmetrie ihrer rechten und linken Hälften eine eindeutige Wertung vornimmt: "Gefühlsübertragung" und "Identifikation" findet nur mit den oberen Hälften beider Kurven statt. Unten verendet der Käfer, aber der Leser steigt mit der Familie auf und wird oben, quasi im Lichte, entlassen. Das entspricht durchaus dem Schluß von Kafkas Erzählung, die explizit und bildlich mit Hoffnungen für die Familie endet - aber es entspricht kaum dem widersprüchlichen Gesamteindruck, mit dem aufmerksame Leser/innen aus der Geschichte herauskommen. Offenbar hat die Gruppe ein Interesse daran, die Identifikation mit Gregors Verwandlung auch in der objektivierten Form eines postulierten allgemeinen "Leserinteresses" nur bis zu einem gewissen Grad zuzulassen und dann die "Gefühlsbindung" von Gregors Abstieg in den Schmutz und in den Tod

fortzunehmen und auf den Aufstieg der Familie zu "übertragen". Die vorhin konstatierte Tatsache, daß ein auffallend großer Anteil der Diskussionsbeiträge sich mit eben diesem Aufstieg der Familie beschäftigt, gibt der Interpretation der Gruppe recht. Vergleiche auch das bezeichnende Detail, daß Rolf W. die Reihenfolge der Leseridentifikation im Bericht gerade umkehrt: "Der Leser identifiziert sich immer mehr mit der aufsteigenden Kurve, vorher mit dem Gregor" (Zeile 25f). Das ist ihm das Wichtigste, daher nennt er es zuerst, alles andere wird nachgeschoben.

Es zeigt sich: Der Untergang Gregors ist nicht auszuhalten, der Aufstieg der Familie zieht alle psychischen Energien auf sich.³⁵ Die Schüler fahren auf Kafkas kunstvoll gesetzten Ausstieg aus der Geschichte voll ab, nehmen seine verhaltene Ironie nicht mehr wahr und verdecken, wieviel Identifikation mit Gregors Leiden der Gang der Erzählung bei Kafka nach dem vermeintlichen Schnittpunkt beider Kurven in der "Szene mit der Schwester" tatsächlich noch erzwingt.

Der gleiche Mechanismus: Wahrnehmung der komplexen Textstruktur von Kafkas Erzählung, aber zugleich ihre Vereinfachung, gilt auch für ein weiteres Moment der Interpretation. Die Gruppe präsentiert mit ihrer Doppelkurve und der "Gefühlsübertragung" des Lesers von der einen auf die andere Kurve eine Interpretation, welche den "Schock" (das Wort fällt in der Diskussion: Thomas M. -Zeile 73) der Verwandlung, mit dem die Erzählung einsetzt, zu mildern sucht. Die Kurven erwecken den Eindruck, als ob Kafka vom Bankrott des Vaters an kontinuierlich erzählt und die Verwandlung nur der Umkehrpunkt in der Lebensentwicklung Gregors sowie - entgegengesetzt - seiner Familie ist. Die Gregor-Kurve, schon gar die Kurve der Familie, beschreibt in erster Linie das von außen konstatierte Rollenverhältnis, nicht aber die Innensicht, wie sie die Erzählperspektive Kafkas ist.

Der Einwand von Jochen V. bezieht sich auf diese partielle Verfälschung des Textes. Er beharrt auf dem Grundcharakter der Geschichte, so, wie sie Kafka erzählt, und die setzt "schlagartig" mit der Verwandlung und Innensicht Gregors ein, welche den Leser und

35 Die meisten halten Kafkas Situation nicht aus, wie sich auch an uns und den Studentinnen und Studenten zeigen wird. Diesselbe Erfahrung hat auch K. Fingerhut gemacht: *Zwischen "Beobachtern" und "Mitspielern"*, 1983, S. 365.

die Leserin zur psychischen Teilnahme am Geschehen aus der Sicht Gregors zwingt. Rolf läßt sich erst durch die Einwände Jochens und anderer Schüler dazu bewegen, die Gregor-Kurve, und später (auf Anfrage des Lehrers) auch die Kurve der Familie, als Kurve des "Selbstbewußtseins" zu deuten, was besonders bei Gregor heißt: als die Kurve der inneren Selbsteinschätzung Gregors. Tatsächlich aber dominiert in seinem Bericht wie in der Klassendiskussion die Erörterung des äußeren Verlaufs und der minimalen Widerstandsbewegungen Gregors innerhalb seines Käferdaseins. Der radikale Bruch mit Gregors bisheriger Existenz, den der Beginn der Erzählung markiert, wird dadurch zugedeckt. Jochen V. hingegen sieht von Anfang an, daß die Gregor-Kurve nicht das Selbstbewußtsein Gregors aus der Sicht des Helden beschreibt, sondern die Rolle, die ihm die Familie zuweist, um selber den Schock zu verarbeiten und Selbstachtung wie Ansehen zu wahren. Nachdem Jochen in seinem ersten Beitrag mit der Betonung des Anfangsschocks nicht durchgekommen ist, setzt er zweimal zu Einwänden an, als die Gregor-Kurve zur Kurve des Selbstbewußtseins umgetauft wird: "Ja, das ist aber doch nicht das Selbstbewußtsein." (Zeile 59)

Und wenig später:

"Aber die Kurve soll ja ..." (Zeile 70)

Er kann jedoch nicht ausreden. Als dann Rolf die Interpretation "Selbstbewußtsein" für gültig erklärt hat, schlägt Jochen vor, eine dritte Kurve einzuzeichnen, welche "die Rolle von Gregor innerhalb seiner Familie" angibt (Zeile 122).

Wenn das hier Gregors "Selbstbewußtsein" sein soll, dann muß eine Kurve her, die Kafkas Darstellung der Figur so, wie sie Jochen - richtig - versteht, eher gerecht wird. Die soll dann seinetwegen "Rolle innerhalb seiner Familie" heißen.

Mit diesem verbalen Zugeständnis sind allerdings die Begriffe verkehrt, denn tatsächlich müßten die Kurven gerade entgegengesetzt benannt werden: die Gruppenkurve "Rolle" oder "Ansehen innerhalb der Familie" und die Kurve, die Jochen im Blick hat, mit schlagartigem Absturz am Anfang, "Selbstbewußtsein Gregors", der nun ein Tier ist und kein Mensch mehr. Dieses verbale Zugeständnis hat Folgen. Da bei denen, die hier das Heft in der Hand haben (mit offensichtlicher Unterstützung des Lehrers), auch die Macht liegt, die (falschen) Benennungen durchzusetzen, verheddert sich nun auch Jochen und kann nicht mehr sagen, was er eigentlich meint. Am Ende seines

dritten Beitrags kommt er wieder auf den Hauptpunkt zurück, "das wär' dann so praktisch am Anfang der Kurve ..." (Zeile 131) - aber da fährt ihm Rolf endgültig ins Wort, mißverstehet seinen Beitrag als eine mögliche zusätzliche Dimension der Kurve und fegt den grundsätzlichen Einwand damit endgültig hinweg.

Diese Diskussion um die Kurve ist kein beliebiger oder aus Schülerrivalitäten zu erklärender Streit, sondern greift fast traumwandlerisch den wichtigsten Punkt von Kafkas Erzählung auf, um dessen Klärung deswegen so engagiert gerungen wird, weil in der Auseinandersetzung die Schüler den von Kafka provozierten Schock der Verwandlung des Helden zum Käfer und den Schock seines elenden Todes verarbeiten.

Kafka mildert ja selbst den Schock der Verwandlung durch die nachgereichte Vorgeschichte, weil in ihr Gregors Untergang als Folge einer in der Familie angemaßten Vaterrolle erscheint. Indem Gregor für die Familie sorgte, verfiel diese in Apathie und Krankheit. Gregor lud Schuld auf sich und wird dafür mit Verwandlung und Tod bestraft. Sowohl das Moment der Schuld als das der Geschichte Gregors und seiner Familie mildern im nachhinein das Traumatische der Verwandlung.

Die Gruppe, die die Kurve entworfen hat, hat den Aspekt der Schuld übergangen, den Aspekt der nachgelieferten Geschichte ganz in den Vordergrund gestellt. Die Perspektive Gregors wird in Kafkas Geschichte durch die Perspektive der Familie konterkariert und damit der Lebenslauf samt der Verwandlung objektiviert, d.h. vom beklemmenden Erleben der Lesenden weggerückt, handhabbar für die reflektierende Empfindung aus der Distanz. Das Interesse der Schüler ist - wie des Lesers und der Leserin wohl meist - auf die psychologische Faßlichkeit der schockierenden Verwandlung gerichtet, und dieses Verständnis leistet eben die von Kafka allmählich in der Rückerinnerung Gregors stückweise ausgebreitete Geschichte der Familie Samsa.

Die Doppelkurve verarbeitet also das Schockerlebnis auf derjenigen Ebene und mit denjenigen Mitteln, die Kafka in seiner Erzählung anbietet und die für ihn wohl die gleiche Bedeutung der Verarbeitung gehabt haben. Allerdings: daß die Gruppe die objektive Rolle Gregors in der elterlichen Familie so sehr herausstellt, hängt sicher nicht mit einer allgemeinen Sensibilität für ästhetische Mittel

eines Dichters zusammen, sondern mit der Bedeutung der Vater-Sohn-Familien-Problematik für diese sechzehnjährigen Jugendlichen. (Die Klasse, in der diese Projekteinheit lief, war, wie schon gesagt, eine reine Jugendklasse). Die Identifikation mit einem Sohn als latentem Außenseiter, der mit der finanziellen Hilfe an die Familie nach dem Bankrott des Vaters seine Integration in die Familie und seinen Aufstieg in ihr betreibt, der aber damit letztlich scheitert, ausgestoßen und beseitigt wird: diese Identifikation liegt bei der Situation von Jungen dieses Alters mit ihren vielfältigen eigenen Konflikten bei der Lösung aus dem Elternhaus nahe.

Da Kafkas Held alles andere als Erfolg hat, ist jedoch eine distanzlose Identifikation tödlich. Sie muß aus Selbstschutz abgewehrt werden, und der Weg der Gruppe mit der Doppelkurve ist ein energischer Versuch, diese Identifikation abzuwehren, weit über Kafkas eigene Verarbeitungsmechanismen hinaus. Die Gruppe konstatiert, daß "der Leser" sich mit den aufsteigenden Personen identifiziert. "Der Leser" ist die objektivierte Person ihrer selbst, sie sind "der Leser". In der Figur des "Lesers" distanzieren sie sich von sich selbst und können in dieser allgemeinen Form über sich selbst und über ihre Leseempfindungen reden. Kein Wunder, daß bei der Brisanz dieses Thema die Klasse dem Objektivierungsangebot folgt, das Identifizierungsangebot jedoch ausschlägt.

Die weitgehende Abwehr des Verwandlungsschocks durch die Doppelkurve stellt aber nicht nur ein Gelingen, sondern auch eine fragwürdige Verarbeitung dar, da das beste Moment der Geschichte nivelliert wird. Das Leseerlebnis der "Verwandlung" hat trotz allen Entsetzens große Anziehungskraft, also Momente der Lust, weil in die traumatische Verwandlung alle latenten Angstphantasien der Schülersöhne aus dem meist ungeklärten und brodelnden Verhältnis ihrer Persönlichkeit zur elterlichen Familie einfließen können. Die Interpretation von Kafkas Erzählung durch die Gruppe stellt demnach eine ängstliche Abwehr des Erlebnisses dar, d.h. die Angstmomente überwiegen die Lustmomente so stark, daß es zu dieser Interpretation kommt. Daher ist es verständlich, daß andere Schüler, wie Jochen, sich gegen diese Interpretation wehren, weil sie das ambivalente Schockerlebnis nicht verharmlost sehen wollen. Man darf vermuten, daß Jochen der psychisch stabilere ist, der die Identifikation mit Gregor trotz des tödlichen Ausgangs eher aushält und auf dieser Ebene seine Phantasien verarbeitet. Sein Protest richtet sich gegen die

Verniedlichung und Verharmlosung nicht nur der Geschichte, sondern auch des Konflikts zwischen Sohn und Familie.

Die "Lebensnähe" des Sohn-Familie-Konfliktes für die Sechzehnjährigen, verbunden mit Kafkas phantastisch überbordender Phantasie im ganzen bei realistischer Exaktheit im einzelnen: das sind zwei Komponenten, die besonders pubertären Seelenlagen und ihren phantasierenden Erlebnisweisen entsprechen. Sie erklären das Engagement der Schüler in der Diskussion. Wenn wir vorhin gesagt haben, daß die Schüler den zentralen Punkt der Geschichte traumwandlerisch und in komplexem Verständnis herausgreifen, dann wissen wir jetzt, warum: weil er einen zentralen Konflikt in ihrer eigenen Situation behandelt.

In dieser Feststellung liegt noch kein besonderer Aufschluß. Das Betroffensein durch einen solchen Konflikt war vorhersehbar; wir hatten die Erzählung nach diesem Gesichtspunkt ausgewählt. Entscheidend für das Engagement in der Diskussion der Unterrichtsstunde ist offenbar die Form, in der die Probleme zur Sprache kommen: als Disput über ein "Diagramm", über den richtigen oder falschen Verlauf der beiden Kurven. Es ist ja keineswegs selbstverständlich, daß Schüler bereit sind, im Unterricht über das zu reden, was sie wirklich bewegt. Die Art des Lehrens, Lernens und Prüfens in der Schule führt viel eher dazu, daß Schüler/innen sich innerlich zurückziehen und in zur Schau gestellter Lässigkeit die Preisgabe ihrer Interessen und Problemlagen verhindern. Henning Kuhlmann geht mit Recht so weit zu behaupten, daß Schule und Selbstverwirklichung sich prinzipiell ausschließen:

"Denn solche Themen, von denen sich die Schüler wirklich betroffen fühlen, sind einfach nicht Unterricht. Man kann aus ihnen keine 'Unterrichtseinheiten bauen', keine Kontrollarbeiten über sie schreiben lassen, keine Zensuren geben. Eine wirkliche Auseinandersetzung mit den Schülern ist nicht mehr 'Schule', selbst wenn sie im Schulgebäude stattfinden sollte."³⁶

Es ist für Lehrer/innen relativ leicht, durch geeignete Texte Interesse und Betroffenheit zu wecken. Aber es ist unendlich schwer, beides im Unterricht so zur Sprache zu bringen, daß über eine

³⁶ H. Kuhlmann, *Als Lehrer an der Hauptschule*, 1975, S. 12f. Ähnlich in : H. K., *Klassengemeinschaft*, 1975, S. 98f..

Handvoll angelernter Sophismen hinaus eine wirkliche Abarbeitung und Klärung von Problemen in Beziehung zur Persönlichkeit der Schüler/innen stattfindet, welche ihnen hilft und sie fördert. Das ist nicht nur Schuld der Schule; neben der Institution mit ihren die Kreativität tötenden Zwängen ist es auch das Schutzbedürfnis der Jugendlichen, ihre Angst, durch Preisgabe von hautnahen Gefühlen und Problemen bloßgestellt, abgelehnt, gehänselt, in ihrer Persönlichkeit vernichtet zu werden, welches eine sinnvolle Aussprache über Literatur verhindert.³⁷

Erst indem die Schüler die Geschichte in eine andere Form transponieren, können sie hier produktiv werden. Sie brauchen sich nicht mehr direkt zu äußern, sondern können in einem anderen Medium phantasieren und zugleich nah am Text bleiben. Das erinnert etwa an Kinder, die ihre eigentlichen Probleme in Tiergeschichten entfalten, nur daß es hier das Medium einer mathematischen Abstraktion ist, der Altersstufe und der Vorbildung der Schüler entsprechend.

Die Vermitteltheit der Aussprache ist nicht die einzige Ursache für das Engagement. Darüber hinaus gibt es weitere Momente, welche das Interesse der Schüler an der Doppelkurve erklären. Sie lassen sich nicht unmittelbar beweisen, aber aus dem Gesamtzusammenhang von Unterricht und Schülerverhalten mit einiger Sicherheit erschließen. Ein Moment ist der Spaß an der intellektuellen Spielerei. Schon bei der Gruppe läßt sich beobachten, daß bisher weniger sich beteiligende Mitglieder sofort eifrig bei der Sache sind, als die Idee der Kurve geboren ist. Thomas spricht gleich mit einem Lachen, das wir als Mischung von Ironie, Spaß, Blödelei und Wichtigtuerei werten, von Tangens und Cotangens. Andreas, bisher aufmerksam, aber wenig redend, diskutiert lebhaft, mit dem Finger Punkte markierend und den Kurvenverlauf korrigierend. Die Diskussion der Gruppe wird von vibrierender Erregung getragen.

Der Spaß am intellektuellen Spiel hat vermutlich zwei Kom-

³⁷ Die in der Institution Schule liegenden Zwänge sind unter dem Stichwort "heimlicher Lehrplan" hinreichend erforscht. Eine kritische Zusammenfassung bietet A. Bammé, E. Holling, *Qualifikationsentwicklung und Curriculum*, 1976. Vgl. auch E. Holling, A. Bammé, *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, 1976. A. Combe, *Kritik der Lehrerrolle*, 1971. Ders., *Zur Arbeitssituation des Lehrers*, 1975. Th. Ziehe, H. Stubenrauch, *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*, 1982.

ponenten. Die eine liegt im Ansehen, welches die Fähigkeit, Probleme mathematisch darzustellen, bei den Schülern genießt. Der Unterricht findet an einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium statt, in dem ein Klima bevorzugter Stellung von mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern herrscht. Die Schüler suchen Bestätigung in einer Form, die in der Schule hoch angesehen ist.

Das andere, von uns stärker eingeschätzte Moment liegt im Spielcharakter der Kurvenbastelei. Dieses Spiel zeichnet sich durch ein hohes Maß an Kreativität, an Freiheit im Umgang mit Literatur aus, andererseits aber auch durch ein hohes Maß an Exaktheit. Fähigkeit zur Abstraktion und spielerischer Umgang mit Abstraktion sind zwei Momente, die Lust und Laune bereiten: Sie vermitteln die Überlegenheit der Person über eine Sache und wenden diese Überlegenheit nach außen, in ein Diagramm, das wiederum Bewunderung, d.h. Bestätigung bei Mitschülern und Lehrer einbringt. Wir müssen die Schreckphantasie, die Angstträume, die Bedrängnis des Vater-Sohn-Konflikts der Geschichte gegen die kühle Kalkuliertheit der Kurve halten, um das Maß an Überlegenheit über die Probleme zu begreifen, welche die Schüler wohl empfunden haben. Die Erfindung und Diskussion der Kurve hat den Schein von hoher Exaktheit für sich, demgegenüber eine Diskussion über Szenen, wie sie im normalen Deutschunterricht gepflegt wird, als folgenlose Quatscherei erscheint.

Diese Überlegenheit genießen die Schüler, in ihr findet eine Bewältigung des Konflikts statt, vollzieht sich Selbsterfahrung des Erfolges, Bestätigung der Persönlichkeit. Die Kurve ist zugleich eine Form, Angst so zu überwinden, daß die Bewältigung spielerisch gelingt (wenn auch, wie gezeigt, zum Teil nur vorgetäuscht), in jedem Fall aber im Raum von Schule Bestätigung erheischt und zuteil wird. Man könnte hier noch einen Schritt weitergehen und die Lust an der Abstraktion, am Spiel mathematischer Intellektualität aus den Lebensverhältnissen der Schüler insgesamt begründen. Die abstrakte Art der Wahrnehmung von Realität ist ja das vorherrschende Charakteristikum von Schülerwirklichkeit überhaupt. Realität wird von Schülern, denen der Bereich der Berufspraxis verschlossen ist, vorwiegend, oft fast ausschließlich, in der Form abstrahierender Spiele wahrgenommen. Daher bleibt Schülern gar keine andere Wahl, als Fähigkeiten im Umgang mit Vermittlungen von Realität auszubilden. (Es ist hier nicht der Ort, die Konsequenzen eines solchen

Verhältnisses zur Wirklichkeit zu erörtern.)

Die erste Frage des Lehrers: "Wie hat euch das Stück gefallen?" zielt auf die unmittelbare Stellungnahme der Schüler von ihren Eindrücken, Empfindungen und Interessen her. Das Echo war deswegen so mäßig, weil keiner bereit oder in der Lage war, die wirklichen Empfindungen preiszugeben. Wie sich im Laufe der gesamten Besprechung auch sonst herausstellte, war die Betroffenheit durch Kafkas Erzählung sehr groß, was sich z.B. in scharfer Ablehnung artikuliert oder in einer "Umdichtung" der Erzählung zu einem Videofilm über einen ausgeflippten Sohn, den die Familie aus der Wohnung wirft (siehe unten Kapitel 3.b), Seite 90ff). Dieser Film beeindruckte die Schüler sehr und fand großen Beifall - eine Aussprache aber wurde abgelehnt.

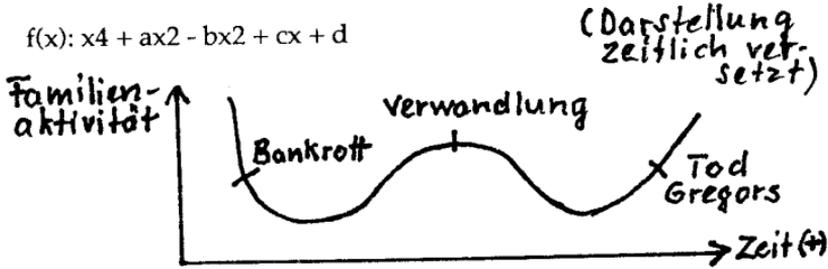
Nach der ersten Diskussion über die persönlichen Eindrücke hätten wir auf geringes Interesse schließen können. In der Tat ist es für den Lehrer/die Lehrerin sehr oft nicht zu unterscheiden, ob die "lahme" Diskussion auf Interesselosigkeit oder auf großer Betroffenheit beruht, die zur Sprache zu bringen, das Bedürfnis nach Selbstschutz verhindert. Die von den Schülern selbst initiierte "Kurvendiskussion" zeigt, wie groß die Unterschiede zwischen beiden Möglichkeiten sind, wie weit das Interesse von Schülern zu tragen imstande ist, wenn es einen Weg findet, die Zwangsmechanismen der Schulsituation und die Schutzmechanismen der eigenen Psyche zu unterlaufen.

Wir müssen hier noch erwähnen, daß die Kurve wegen des großen Anklangs eine Nachahmung erfuhr. Eine andere Gruppe, die im nächsten Schritt der Bearbeitung von Kafkas Erzählung "Die Entwicklung von Gregor Samsas Bewußtsein" erörterte, verfaßte darüber einen längeren Text und zeichnete ein "Aktivitätsdiagramm für die Familie Samsa" mit einer komplizierten mathematischen Formel für die Interdependenz der Familienmitglieder. Text wie Kurve offenbaren ein hohes Maß an Wissen über widersprüchliche Wünsche in der Familie Samsa.

Aktivitätsdiagramm für die Familie Samsa

Die Aktivitäten der Familie Samsa lassen sich verallgemeinert als Funktion vierten Grades der Zeit darstellen:

Die Kurve des Gregor Samsa



Die drei Umkehrpunkte charakterisieren: a) die Zeit kurz nach dem Bankrott des Vaters, b) die Verwandlung, c) die Zeit kurz nach der Verwandlung Gregors.

Die Funktionsvorschrift läßt sich folgendermaßen aufschlüsseln:
 $ax^2 =$ Vater; $-bx^2 =$ Gregor; $cx =$ Schwester; $d =$ Mutter.

c) Unsere Reaktion

Unsere, der begleitenden Projektgruppe, Reaktion war kläglich. Auf das, was die Schüler hier angeboten haben, ist niemand von uns wirklich eingegangen, nicht der Lehrer und nicht die Tutoren in der Stunde, nicht die gesamte Projektgruppe. Wir glauben allerdings, daß unser Versagen nicht nur in unserer persönlichen Unzulänglichkeit liegt, daß vielmehr das Vermittelte der Diskussion das Verständnis für die Interessen und Motive der Schüler notwendig erschwerte. Es gehört ein selten hohes Maß an Einfühlungsvermögen und geistiger Wachsamkeit dazu, um die Anliegen der Schüler richtig einzuschätzen und mit Vorschlägen zum weiteren Verlauf darauf zu reagieren.

Der Lehrer hielt sich in der Diskussion zurück - das entsprach unserer Verabredung. Wir hatten anhand von früheren aufgezeichneten Unterrichtsreihen studieren können, welche Dominanz jedes Wort des Lehrers in einer Diskussion hat. Uns kam es darauf an, daß die Schüler sich erst einmal entfalten konnten, ehe der Lehrer sein Wissen und sich selbst einbringt. Er war formaler Diskussionsleiter, er förderte formal das Verbessern der Kurve durch kleine - aber inhaltliche - Hilfen, erst am Ende sagte er etwas. Seine einzige "Zwischenfrage" (siehe Seite 30, Zeile 138f) zielte auf die Homogenität des Tafelbildes. Er wollte auch an die Kurve der Familie "Selbstbewußtsein" schreiben, nachdem Gregors Kurve gegen die ursprüngliche Intention der Gruppe und gegen Jochens Verständnis

mit diesem Signum belegt wurde. Damit hatte der Lehrer ein rundes Ergebnis: Zwei "Selbstbewußtseinskurven", eine von Gregor, eine von der Familie.

Gemessen am wirklichen Verlauf der Diskussion war dieser Eingriff katastrophal. Er bügelte das komplexe Verständnis von Selbstbewußtsein als Innensicht des Helden, von Selbstbewußtsein als Durchsetzungsvermögen, und das Verhältnis der objektiven, von außen zu beschreibenden sozialen Rolle zur Leseridentifikation gnadenlos unter. Der Lehrer fiel hinter die Schüler zurück, welche die komplexen Verhältnisse der Figurenbeziehung, ihre Präsentation in der Erzählung und die widersprüchlichen Konsequenzen für den Leser begriffen und, wenn auch verschlüsselt und nicht sehr wortgewandt, ausgesprochen hatten.

Auch dieses Verhalten ist nicht eine persönliche Fehlleistung dieses einen Lehrers, sondern von der Institution Schule vorgeprägt. Der Lehrer, der, den drohenden Pausengong im Nacken, am Schluß das Tafelbild auf einen einfachen Nenner bringt, handelt im Sinne der Schule und der herrschenden didaktischen Lehrmeinung: Die Ergebnisse einer 45 Minuten-Schulstunde sollen praktisch, handhabbar, einfach, damit leicht verständlich und einprägsam sein. Dieses eingeschliffene Verhalten unterschätzt die Schüler und verhindert, daß sie ihr Leistungsvermögen entfalten.³⁸

Hinter diesem Phänomen steht ein Teufelskreis, der tagtäglich unseren Schulunterricht beherrscht. Die Zwänge der Institution Schule bringen Schüler/innen dazu, nur mit einem Teil von Interesse und Aufmerksamkeit im Unterricht präsent zu sein, vor allem: sich mit ihren Gefühlen und Problemen hinter allen möglichen Arten von Panzern zu verschanzen.³⁹ Der Lehrer und die Lehrerin erfahren das

38 Vgl. dazu E. Holling, A. Bammé, *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, 1976: "Die notwendige Reduktion der Komplexität für den Lehrer besteht darin, die besonderen Eigenheiten, die besonderen Situationen und Probleme der einzelnen Schüler zu ignorieren, den Schülern (als Individuen) gegenüber *gleichgültig* zu werden." Es gibt kein wirkliches Lernen von Schülern und Lehrern, d.h. "der gegenseitige Lernprozeß" fehlt. S. 56f.

39 Ein eindrückliches Beispiel dafür, daß auch bei einem offenbar in guten Sinn lebensnahen und modernen Unterricht "Schule" in den bedrängenden Konflikten von Jugendlichen überhaupt nicht vorkommt, bietet das Tagebuch einer Hauptschülerin: Karin Q., *Wahnsinn, das ganze Leben ist Wahnsinn*, 1978. Dazu M. Heuser, *Tagebuchschreiben und Adoleszenz*, 1982.

als Lernunwilligkeit, Desinteresse, Stören, Albernheit, Faulheit und Dummheit. Verbunden mit den üblichen Disziplinschwierigkeiten führt das zu der - bewußt oder unbewußt - fest sich einnistenden Meinung, Schüler/innen seien faul und dumm und der Unterrichtsstil müsste sich darauf einstellen. Das Resultat ist eine ständige Unterschätzung ihrer Fähigkeiten, die ihr Desinteresse vermehrt und bei der Lehrerin und dem Lehrer wiederum die Meinung verstärkt, Schüler/Schülerinnen seien faul und dumm.⁴⁰

Die Folge davon ist, daß die Schüler und Schülerinnen in der Regel erheblich unter ihren Leistungsfähigkeiten gehalten werden, somit ihre Persönlichkeitsentwicklung weit hinter den Möglichkeiten zurückbleibt.

Die Diskussion der Doppelkurve belegt das: Ohne daß der Lehrer irgendwelche Hilfen oder nennenswerte Anstöße gegeben hat, erarbeitet eine Gruppe, und dann, darauf aufbauend, das Plenum, eine Interpretation von Kafkas Erzählung, die einem veröffentlichten wissenschaftlichen Aufsatz Ehre gemacht hätte. Die Voraussetzung dieser Leistung war allein das Betroffensein und die Möglichkeit, in einer den Jugendlichen angemessenen Weise dieses Betroffensein aufzuarbeiten und zu artikulieren. Voraussetzung war nicht die konkrete inhaltliche Unterstützung des Lehrers; der war dem Ergebnis nicht gewachsen.

Es war ein schwerer Fehler unserer gesamten Projektgruppe, die Schüler zu unterschätzen. Sie entfalteten eine Produktivität, mit der wir nicht mithielten. Wir hätten die Kontroverse von Rolf und Jochen um Selbstbewußtsein und soziale Rolle aufgreifen und den weiteren Unterricht daraus ableiten sollen. Von dieser Stunde hätte die sachlich analytische Interpretation von Kafkas Erzählung ausgehen können, die wir für den nächsten Teil der Unterrichtseinheit vorgesehen hatten

⁴⁰ Vgl. Horst Rumpf, *40 Schultage*, 1966, S. 122 f. und passim. Der folgende böse Satz ist nur allzu wahr: "Die Erwachsenen projizieren ihre Dürftigkeit auf die Jugend und wännen, sie sich so vom Halse schaffen zu können." S. 32. Rumpfs Buch hat zwei Jahrzehnte nach seinem ersten Erscheinen nichts von seiner Aktualität eingebüßt. Gemäßigt kritisch, aber eindringlich belegt die Leistungsfeindlichkeit von Schule K. Singer, *Verhindert die Schule das Lernen?*, 1973, S. 7, 143, 151-159. Ähnlich G. Iben, *Defizite bürgerlicher Erziehung*, 1977. G. Oestreich, *Kinder zwischen Angst und Leistung*, 1975. Zu den Ursachen vgl. die historisch materialistische Kritik der Schule als Ort bürgerlicher Sozialisation: C. Hagemann-White, R. Wolff, *Lebensumstände und Erziehung*, 1975, S. 309-365.

und dort auch durchführten. Wir hätten sie aus dieser Stunde entfalten sollen. Die Schüler selbst waren dazu nicht in der Lage. Den hier erreichten Stand konnten sie nicht weiter aufgreifen und ausbauen: mit dem Ende der Stunde war die Diskussion vorbei und die Resultate gingen, bis auf den persönlichen Gewinn, in der Zerstückelung des Schulalltags wieder unter, da der Lehrer sie nicht bewahrte und nicht die Fortführung anregte.

d) Die Arbeit der Gruppe

Wenn die Kurvendiskussion in der Klasse einen so weiten Problemhorizont, zumindest implizit, aufreißen konnte, interessiert umso mehr, was in der Arbeitsgruppe geschehen ist, die die Kurve eingebracht hat, auf welchem Wege es dort zur Erfindung der Kurve kam und welche Bedeutung ihr dort beigemessen wurde. Gewöhnlich geben Berichte von Gruppen im Plenum die Gruppendiskussion nur rudimentär wieder, unterschlagen oft wesentliche Momente des in der Gruppe erarbeiteten Problembewußtseins zugunsten eines mageren Schlagwortskeletts. Auch Rolfs Gruppenbericht, die Vorstellung der Kurve, war für unser Erstverständnis nur eine etwas dürftige Abstraktion zu Kafkas Erzählung gewesen. Erst die dreimalige Analyse der Stunde hat uns den Sinn der Kurve gezeigt, den die Klasse sofort herausgespürt hatte. Entsprach die Erfindung der Bedeutung, die die Kurve in der Klassendiskussion erhielt?

Bis auf einen Teil der ersten Projektstunde haben wir auch die Arbeit der Gruppe auf Videoband festgehalten. Das war zum Teil Zufall, zum anderen Teil dem Gespür des Kameramanns zu verdanken, weil wir nur eine Kamera zur Verfügung hatten und bei der Gruppenarbeit nur jeweils eine Gruppe filmen konnten.

Die Bildung der Gruppen war von uns nicht beeinflusst. Es kam gegenüber früheren Gruppenbildungen zu einer partiellen Neuaufteilung. Die "guten" Schüler, der brain-trust, wie wir sie nannten, verteilte sich auf mehrere Gruppen. Die "Kurven"-Gruppe hatte fünf Mitglieder: Andreas E., Andreas V., Rolf W. (der spätere Sprecher der Gruppe im Plenum), Thomas Sch. und Wolfgang Sch..

Wir hatten verabredet, der Lehrer sollte zu einer lockeren Atmosphäre beitragen. Er setzte die Gruppen nicht unter Druck, es wurde nicht gemahnt oder geschimpft. Wenn einzelne Schüler der Gruppen etwas anderes machten, folgten keine Sanktionen. Für die

Gruppenergebnisse gab es keine Noten (es wurden während des ganzen Unterrichtsversuchs keine Mitarbeitsnoten verteilt. Am Ende der Einheit schrieben die Schüler einen Aufsatz als reguläre Klassenarbeit - mit Noten). Der Lehrer half, wenn einzelne Schüler oder Gruppen an ihn herantraten.

Die Beteiligung der einzelnen Gruppenmitglieder war extrem unterschiedlich. Andreas E. schwieg während der ganzen Zeit, hörte aber aufmerksam zu. Er hatte die Geschichte nicht gelesen, was die Gruppe erst in der zweiten Projektstunde auf Anfrage von Wolfgang erfuhr. Von den vier anderen redeten Wolfgang und Rolf in einem kaum unterbrochenen Dialog. Auffallend war die präzise Stoffpräsenz bei Rolf. Andreas V. und Thomas waren aufmerksam dabei, stellten Fragen und schalteten sich mit kleinen Beiträgen mehrmals ein. Rolf protokollierte die "Ergebnisse" der Diskussion für den Bericht im Plenum.

Es würde zu weit führen, die Arbeit in der ganzen Länge zu dokumentieren; wir wollen uns auf entscheidende Merkmale konzentrieren. Es kommt zunächst ein lockeres Gespräch über Einzelheiten der Erzählung zustande, in dessen Verlauf die Aufgabe völlig vergessen wird. Erst als die Gruppe daran geht, für das Plenum einen Bericht zu erstellen, fragt Wolfgang:

"Was sollten wir überhaupt machen?"

Die erste Diskussion kreist um den Anfang der Geschichte,

"daß er sich gar nicht darüber aufgeregt hat, daß er Käfer war",

wie Rolf sagt. Dann halten sie fest, die Geschichte habe keinen Höhepunkt, sie "plätschere" so vor sich hin.

Es stellt sich für uns (video)zuschauende Betrachter heraus, daß Wolfgang und Rolf abweichende Auffassungen von der Geschichte haben, deren Differenz weder ihnen noch der Gruppe voll bewußt wird. Rolf versteht Gregor, seine Verwandlung und sein Ende, ganz von der Entwicklung der Familie her. Er hält sich lang bei der Erörterung auf, wie Gregor aus der Familie ausgestoßen wird und wie brutal die Familie ihn untergehen läßt. Er spricht vorwiegend im Stil des objektiven Sachverhalts, d.h. er spricht von dem, was in der Geschichte über eine fremde Familie berichtet wird, seltener von sich und seinen Leseempfindungen.

Wolfgang dagegen geht in erster Linie von seinen Empfindungen aus und argumentiert mit der Wirkung auf sich, dann auf "den Leser". Er hat die Geschichte aus der Perspektive Gregors im Kopf.

Die Diskussion wird aber nicht kontrovers geführt, sondern im Stil des Einvernehmens und der gegenseitigen Ergänzung. Beides ist ungeheuer wichtig. Das interessierte Einvernehmen zwischen Rolf und Wolfgang bei zugleich erheblicher, aber nicht totaler Differenz in der Auffassung der Geschichte - diese Konstellation erweist sich als der Grund für die äußerst fruchtbare gemeinsame Interpretation. Thomas und Andreas V. spielen weit untergeordnete Rollen, sind aber auch für Rolf und Wolfgang wichtig, und sei es nur als Katalysatoren, als ein Publikum, zu dem auch der stumme Andreas E. mit einer nicht zu unterschätzenden Rolle gehört. Thomas hat ein starkes Interesse an den skurrilen Seiten der Erzählung, freut sich z. B. ungemein über die ekelhaft verfaulte Nahrung, die Gregor isst; er ist immer für witzige Abschweifungen zu haben. Andreas V. bemüht sich, den Ausführungen von Wolfgang und Rolf zu folgen. Hat er etwas nicht verstanden, stellt er Zwischenfragen. Er wird bei der Ausgestaltung der Kurve aktiver, aber seine eigene Auffassung der Geschichte gewinnt in der Gruppenarbeit keine Konturen.

Wie sich die Diskussion abspielte, zeigt folgender Ausschnitt. Die Gruppe hat begonnen, die Ergebnisse der bisherigen Diskussion zu wiederholen und für den Bericht im Plenum aufzuschreiben. Der Einleitungssatz für das Folgende heißt: Wir hatten gesagt, daß ...

160 *Rolf W.* ... die Geschichte ohne Höhepunkt war und nur so vor sich hinplätschert, dann, daß sich der Gregor nichts dabei denkt, daß er ein Käfer ist und daß die Familie sich wieder normalisiert, ... daß die alten Rollen wieder eingeführt werden, so er [der Vater] als Familienoberhaupt, die Mutter als Hausfrau und so, ja das ist alles.

165 [Gemurmel]

Rolf Ja, der Sohn wird fallengelassen nach dem Käfer.

[Gemurmel]

Rolf Er wird sozusagen als Käfer und Ungeziefer akzeptiert, ja.

170 *Wolfgang* Ja.

Rolf Ganz kurz.

Wolfgang ... ganz am Schluß da hab' ich dann doch Zweifel, ob das wirklich noch der Gregor ist.

Rolf Ja, ja.

175 *Wolfgang* ...

Rolf Er wird als Käfer akzeptiert. Wie zum Beispiel diese Haushälterin, ja, wie sie ihn da mit dem Besen ...

Wolfgang ... haut.

Rolf Die würd' ja am liebsten

180 *Wolfgang* Ja, stimmt, das war, glaub' ich, auch wichtig, das hatten wir uns aufgeschrieben, daß man mit der Zeit ganz abgestumpft wird, daß man am Schluß nichts mehr dabei denkt, daß der da ...

Rolf Ja, ja, man paßt sich der Familie sozusagen an.

185 *Wolfgang* Oder dem Gregor auch. Weil ihm alles egal ist, ist dem Leser im Endeffekt auch alles egal.

Nach einer Abschweifung über die verfaulten Speisereste geht es weiter:

Rolf Dann können wir noch hinschreiben, daß die Familie, also wie gesagt, den Gregor nicht als Gregor mehr nimmt, sondern zum Schluß eben als Käfer, ja. Wie zum Beispiel das Verhalten der Haushälterin, ja, für die ist das von vorneherein gar nicht der Gregor,

190

Wolfgang Für die Haushälterin nicht.

Rolf sondern ein großer Käfer, und die nimmt die Familie auch immer mehr an, ja, daß es eben nicht mehr der Gregor ist,

195

sondern ein Käfer, Schluß aus. Der wird dann irgendwo im Garten verscharrt, ja.

Es ist für Außenstehende nicht ganz leicht, aus den verbalen Äußerungen das Geschehen genau zu erschließen. Die Rede ist unfertig, verstellt oft den Sinn, die Schüler unterbrechen sich, weil sie aus einem halben Satz des anderen den ganzen schon erschließen, die Gesten, das Lächeln, der Sprachduktus spielen in der Verständigung eine große Rolle, sind aber kaum schriftlich festzuhalten.

Der Unterschied zwischen Wolfgangs und Rolfs Verständnis kommt aber gut heraus: Rolf referiert und führt aus, wie Gregor ausgestoßen wird. Wolfgang stimmt mit einem "ja" zu und bringt dann die Perspektive Gregors ins Spiel: Er hat Zweifel, ob am Ende "das wirklich noch der Gregor ist"(Zeile 171). Rolf schwenkt wieder zu

den Aggressionen der Familie - hier der Haushälterin - zurück. Wolfgang stellt dabei fest, daß eine Identifizierung mit Gregor am Ende der Erzählung nicht mehr möglich ist, man werde "mit der Zeit ganz abgestumpft." (Zeile 179f) Sofort bringt Rolf seine Perspektive, die der Familie, wieder zur Geltung: Man, d.h. er, Rolf, der Leser, paßt sich der Sicht der Familie an. Dagegen Wolfgang: "Oder dem Gregor auch". (Zeile 183)

Am Ende dieses Gesprächsabschnitts versucht der protokollierende Rolf, sich durchzusetzen. Wichtig für den Fortgang der Arbeit ist, daß Wolfgang sich zum Teil von Rolf überzeugen läßt. Er nimmt jedenfalls Rolfs Familienperspektive in seine Überlegungen auf.

Das Gespräch wendet sich anschließend der Frage des "Zeitbewußtseins" bei dem Leser zu, Rolf lenkt zum Rausschmiß Gregors zurück. Im Verlauf der weiteren Diskussion bringt Wolfgang seine und Rolfs Auffassung der Erzählung auf den Nenner, daß man sich zuerst mit Gregor, dann mit der Familie identifiziere. Hier der Ausschnitt:

Rolf Nach dem Tod von Gregor fällt eine Last von der Familie.

200 *Wolfgang* Wie ist das eigentlich, fällt auch vom Leser eine Last?

Rolf Ich weiß nicht, bei mir war das eigentlich dann ... das verhält sich eigentlich so: Na ja, jetzt ist endlich Schluß und fertig, was.

205 *Wolfgang* Ja, irgendwie fällt auch vom Leser eine Last. [Gemurmel]

Rolf Ja, aber irgendwie hat einen an der ganzen Geschichte nichts mehr gereizt dran, ja, wie gesagt, das lief eben immer so hin, so hätte das weitergehen können bis zum Ende.

210 *Wolfgang* Da war man eigentlich froh, daß er endlich tot war. *Rolf* Ja genau.

Wolfgang Genauso wie die Ding auch, wie die ...

Rolf Weil die Sache dann endlich ein Ende gehabt hat mit dem ewigen Hin und Her da, mit dem Versteckspielen da ...

215 *Wolfgang* Ich finde, man identifiziert sich eigentlich mehr mit den Eltern am Schluß, wie am Anfang mit dem Käfer. Am Anfang ist es ja so, da wird es ja so beschrieben, daß man sich in

den Käfer versetzt und seine Gefühle dann empfindet und am Schluß mehr die Eltern, so auch die Schwester.

Rolf Ja.

220 *Wolfgang* Das ist also so eine Art Wandlung.

[Gemurmel]

Wolfgang Deshalb ist man wahrscheinlich auch froh, daß der am Schluß dann endlich verreckt.

[Gemurmel]

225 *Rolf* Das mit dem Rausschmiß und dem Anfang, Neuanfang, das müssen wir noch irgendwie formulieren.

Was sich hier vollzieht, ist der Idealfall von Diskussion: Unterschiedliche Standpunkte führen zu dem neuen Ergebnis: Es findet ein Wandel der Leseridentifikation statt. Hier liegt auch bereits der Keim für den späteren Gedanken, die Geschichte als gegenläufige Doppelkurve darzustellen.

Zuvor führen Wolfgang und Rolf breit aus, in welcher Weise Gregor die Familie in ihrer Entfaltung behindert hat, daran schließt sich die Geburt der Kurve an:

Rolf Der Gregor hat also sozusagen die Familie in allem kontrolliert.

Wolfgang Beeinflußt.

230 *Rolf* Ja.

Wolfgang Ich stell' mir das irgendwie so vor: Das sind zwei verschiedene Kurven, die gegenläufig sind, die eine kommt von oben nach unten, die andere von unten nach oben. Die Beeinflussung von dem Gregor wird immer schwächer, je länger er ein Käfer ist, und sein eigenes Bewußtsein, seine eigene Aktivität wird immer geringer; also, je mehr die von dem Käfer nicht mehr beeinflußt werden wie ..., desto geringer ist seine Aktivität. Am Schluß merkt er vielleicht, daß er nimmer gebraucht wird, und deshalb stirbt er wahrscheinlich auch.

240 *Rolf* Er ist überflüssig geworden.

Wolfgang Ja.

Rolf Paß mal auf, wie meinst du das mit den Kurven da?

Wolfgang Die ist, wie soll man sagen, eine gegenläufige.

Thomas Mit Tangens und Cotangens.

Aus dem Verlauf dieser Diskussion geht hervor, daß sich das komplexe Verständnis der Erzählung aus der Differenz der Auffassungen von Rolf und Wolfgang und dem Versuch ihrer Harmonisierung entwickelt. Die gegenläufigen Kurven stellen nicht nur den Verlauf der Erzählung dar, sondern sind auch Ausdruck der differenten Auffassung von Rolf und Wolfgang. Rolfs Kurve ist die der Familie, Wolfgangs die Gregors. Ähnlich wie später in der Klasse Jochen V., arbeitet Wolfgang sich am Käfer selbst ab. Beide vertreten ihren Standpunkt aber nicht absolut, sondern so, daß beide sich in der Gesamtheit des Bildes wiederfinden.

Die Differenz von Gregor und Familie als Differenz der Interpretationen und Interessen von Rolf und Wolfgang erklärt auch, warum die Gruppe an der Kurve zugleich den Wandel der Leseridentifikation ausgedrückt findet.

Dieser letztere Gesichtspunkt tritt in der folgenden, dritten Projektstunde, die sich für die Schüler unmittelbar an die zweite Projektstunde anschließt (Freitag, Deutsch: 2. und 3. Schulstunde) zunächst in den Hintergrund, weil die Kurve an Momenten der Erzählhandlung ausgestaltet wird. Dann aber bringt Wolfgang die Leseridentifikation wieder ins Spiel:

245 *Wolfgang* Die Kurve bedeutet eigentlich ziemlich viel. Die bedeutet sozusagen zwei Sachen, mindestensmal. Die bedeutet genauso die Übertragung von dem Leser.

Rolf Ja genau.

Wolfgang von dem Gregor auf die Familie.

250 *Rolf* Ja, der Leser geht sozusagen immer mit der aufsteigenden Kurve mit.

Wolfgang Ja, ist klar. Hier versetzt er sich ganz in die Lage von dem Gregor, immer weniger, und immer mehr kommt jetzt die Familie ins Spiel, und dann, und hier ist einem der Gregor praktisch immer mehr egal, und die Familie wird wichtiger.

255 *Andreas E.* Das schreiben wir mal auf jetzt.

Rolf Der Leser befindet sich

Thomas Ich möchte bloß wissen, wie er hinkommt.

Rolf auf der aufsteigenden Kurve.

260 *Wolfgang* Ja, auch auf der absteigenden, der zweiten. Er steigt ja mit dem Gregor ab und steigt mit der Familie auf.

Thomas ...

Rolf Ja aber, daß der Leser eben

Wolfgang Ich würd' sagen, daß das so aussieht, daß die

265 Kurven kennzeichnen die Übertragung des Lesers.

Die "zwei Sachen", welche die Kurve nach Wolfgangs Ansicht bedeuten und von denen er nur eine nennt, sind: Handlungsverlauf und Leseridentifikation. Wenn Wolfgang emphatisch verkündet, die Kurve bedeute "eigentlich ziemlich viel" (Zeile 242), dann geht das auf die bereits aufgetauchte, bei der Geburt der Kurve genannte dritte Bedeutung zurück, die dann in der Plenumsdiskussion eine so große Rolle spielen wird: das Selbstbewußtsein Gregors im Unterschied zu seiner objektiv feststellbaren Rolle.

Es ist aufschlußreich, daß auch der letzte Abschnitt der Gruppendiskussion getragen wird von dem Kampf zwischen Rolf und Wolfgang um die Familien- und Gregorperspektive. Konkret geht es um die Leseridentifikation: Rolf hält daran fest, daß der Leser sich immer mit der aufsteigenden Linie identifiziere, Wolfgang dagegen sieht eine Doppelidentifikation des Lesers: Sowohl mit der Familie als auch mit Gregor, auch in der Phase des Untergangs. Dieser Unterschied wird gestisch evident, als jeder mit dem Finger auf dem Diagramm die Identifikationslinie des Lesers nachzeichnet: Rolfs Fingerbewegung geht zweimal nach oben (zuerst Gregor, dann Familie), Wolfgangs nach unten (Gregors Abstieg und Ende). Wolfgang denkt sich weit stärker in Gregor hinein, während Rolf stärker abwehrt und sich auf die Seite der Familie schlägt, aber nicht, ohne die Brutalität ihres Verhaltens zu betonen.

In der Gruppe sind also noch zwei Linien der Leseridentifikation da, während im Bericht für das Plenum Wolfgangs Gregoridentifikation fast untergeht. Der Grund liegt darin, daß Rolf der Berichterstatter ist und dadurch, mit Kreide in der Hand, selbstbewußt an der Tafel erklärend, seine Lesart durchsetzen kann. In Jochens Einwand geht auch Wolfgangs Aspekt mit ein, aber anstatt der Klärung der komplizierten dreifachen Struktur steht am Ende, mit Hilfe des Lehrers, nur die verharmloste Interpretation der Kurven als Bild des Selbstbewußtseins Gregors wie das seiner Familie.

Noch einmal zeigt sich, wie sachgerecht die Schüler den Text bearbeiten und wie wenig davon in der Schulsituation wahrgenommen wurde, wie wenig der Lehrer und wir imstande waren, die Signale zu entschlüsseln, die, wie sich nachträglich zeigte, durchaus

vorhanden waren.

Zur Arbeit der Gruppe sind noch Anmerkungen zu machen: Es gelingt der Gruppe nicht, Leseridentifikation und Selbstbewußtsein Gregors scharf zu trennen, obwohl deren Unterschied teilweise bewußt ist. Zweitens fällt ein wichtiger Gedanke beim Herstellen der Kurve wie beim Bericht im Plenum fort: das Zeitbewußtsein. Rolf war aufgefallen, daß die Handlung im zweiten Teil der Geschichte versandet, daß man sich vorstellen könnte, Familie und Käfer könnten bis in alle Ewigkeit so weiterleben (Zeile 263). Daran hatte Wolfgang die Bemerkung geknüpft, das Zeitbewußtsein ginge verloren. Wie scharfsichtig Rolf und Wolfgang dieses für Kafkas Psyche und die Struktur der Erzählung überaus bezeichnende Moment herausarbeiten, zeigt folgender Dialog:

Rolf Bis in alle Ewigkeit, ja.

Wolfgang ... es geht irgendwie das Zeitbewußtsein verloren oder so, das Zeitgefüge.

[Gemurmel]

270 *Rolf* Ja, klär'n wir das mal mit dem Zeitbewußtsein, aber in Anführungszeichen.

[Gemurmel]

Rolf Das Zeitbewußtsein wird kurz verän(dert) vor Ende der Geschichte.

275 *Wolfgang* Allmählich passiert das, das Zeitbewußtsein wird auch allmählich aufgegeben.

Rolf Ja, ja, aber kurz bevor die Haushälterin sagt, daß er tot ist. Das ist so nach ein paar, ich glaub, zwei oder drei Tagen geschrieben, also kurz, wo's groß nichts ändert, ja. D.h. da kommt dann noch mal die Geschichte, daß der Gregor noch mal
280 von diesen drei Zimmerherren gesehen wird, daß die gar nicht ausziehen wollen, ja aber mehr passiert da ja an und für sich nicht.

[Gemurmel]

285 *Wolfgang* ... komisch ...

Die Schüler machen hier eine Beobachtung, die zu den zentralen Momenten der Erzählung gehört. Aber sie können mit ihr nichts anfangen, weil dazu psychologische Kategorien notwendig sind, die zugleich Kafkas Persönlichkeit mit einschließen müßten. So geht

dieser wichtige Gedanke unter, aus dem der Lehrer sehr viel hätte machen können.

Drittens noch eine Beobachtung am Rande: In der dritten Projektstunde flacht das Interesse von Thomas ab. Er hat ein Asterix-Heft und liest darin, lacht laut auf und will die anderen mitlachen lassen. Für uns war verblüffend, mit welcher Gelassenheit Rolf und Wolfgang abwechselnd sich den Asterix-Einlagen zuwenden können, ohne im mindesten von ihrer Diskussion abzukommen, ohne auch nur vorübergehend den Faden zu verlieren und ohne etwas gegen Thomas' "Störungen" (so wäre unser Empfinden gewesen) einzuwenden. Rolf kann ohne jede Schwierigkeit sich an Asterix-Bonmots erfreuen und auf sie eingehen, und er kann zugleich engagiert die Diskussion von Kafkas Erzählung vorantreiben. Kein Erwachsener könnte derart beweglich auf zwei Gleisen gleichzeitig fahren. Was in der Schule sonst zur Überlebensstrategie bei Lehrerfragen benutzt wird, trägt hier zur lockeren wie disziplinierten Gruppenatmosphäre bei.

Viertens ist nicht ganz auszuschließen, daß die Erfindung der Kurve auch basiert auf der Lektüre von Hellmuth Kaisers psychoanalytischer Interpretation von 1931, in der sich folgender Abschnitt befindet:

"Der Verlauf der Ereignisse ist also, zusammengefaßt, der, daß der Sohn an der beruflichen Niederlage des Vaters erstarrt, durch seine Tüchtigkeit den Erwerbssinn und die Selbstachtung seines Vaters lähmt und schließlich in der Familie die Stellung des Vaters einnimmt, während dieser zu einem unselbständigen, hilflosen und pflegebedürftigen Wesen herabsinkt. - Nach der katastrophalen Verwandlung, die der Geschichte ihren Namen gegeben hat, vollzieht sich genau die umgekehrte Entwicklung; der Vater nimmt seine Stellung als Familienoberhaupt wieder ein, und der Sohn sinkt zum unnützen Ballast herab, bis er durch seinen freiwilligen Tod die Familie erlöst."⁴¹

Hier wird die gegenläufige Entwicklung in der Erzählung klar beschrieben. Dieser Text findet sich in einem für die Schule

41 Siehe Anmerkung 47 auf S. 69.

konzipierten Materialienband, der in der Klasse kursierte. Eine der Gruppen wurde von Kaisers Aufsatz stark beeinflusst. Unseres Wissens nach hatte kein Schüler dieser Gruppe diesen Text gelesen, auch der Verlauf der Diskussion spricht dafür, daß die Schüler diese Struktur des Inhalts eigenständig herausarbeiteten. Aber selbst wenn der Text von Kaiser eine Rolle gespielt haben sollte, würden sich unsere Folgerungen dadurch nicht verändern.

e) Auswertung

Die Folgerungen, die wir aus dieser Gruppenarbeit und Plenumsdiskussion ziehen, basieren, das sei vorweggesagt, nicht allein auf diesem einen Beispiel, sondern sind mit das Resultat des gesamten dreijährigen Projekts.

- (1) Schüler/innen sind weit klüger, als sich Lehrer/innen träumen lassen, aber auch - und das scheint uns ebenso wichtig zu sein - als sie selbst wissen. Das schließt ein, daß Schüler/innen weit mehr zu leisten vermögen und zu leisten bereit sind, als die Schule ihnen erlaubt. Bei näherem Hinsehen erweisen sich Leistungsmängel bei "guten" Schülern und Schülerinnen wie bei "schlechten" oft viel mehr als zwangsläufiges Resultat des kreativitätsfeindlichen Klimas "Schule" als Versagen von Jugendlichen.
- (2) Anstatt in endlose Klagen zu verfallen, welche Zwänge Lehrer/innen wie Schüler/innen bedrücken, ist es wert zu fragen, wie sich Verhältnisse schaffen lassen, in denen Schüler/innen ihre Blockierungen aufzugeben bereit sind. In unserem Beispiel klappt das mit einem ansprechenden Text, simpler Gruppenarbeit, einer ganz vagen Aufgabe, hinter der kein unmittelbarer Notenzwang stand.⁴² Das sind Bedingungen,

⁴² Daß Schüler/innen sehr viel selbständiger arbeiten, als Lehrer/innen vermuten, wenn sie nur gelassen werden, haben auch andere Projekte erfahren. So faßt eine Bielefelder Lehrer/innengruppe über ein Hauptschulprojekt ihre Erfahrungen zusammen: "Wir haben während der Projektarbeit die Erfahrung gemacht, daß Hauptschüler sehr viel selbständiger arbeiten und lernen können, als man gemeinhin annimmt - man muß sie nur lassen und den Raum dafür freiboxen." R. Becker, u.a., *Schule kann anders sein*, 1979, S. 7.

die überall in unserer jetzigen Schule zu schaffen sind auch ohne besondere Ausnahmesituation wie in unserem Projekt. Sicher haben Fernsehkamera und Mikrofon, der Umgang der Schüler mit Studenten, kurz der ganze Aufwand des Projekts stimulierend gewirkt, aber kaum so stark, daß sich allein daraus die hier vorggeführten Diskussionen in ihren Inhalten ableiten lassen.

- (3) Die Entfaltung von Schüler/innen hängt offensichtlich nicht in erster Linie ab von der guten Stoffvermittlung durch den Lehrer und die Lehrerin. Wir hatten uns schon vor Projektbeginn anhand von Videoaufzeichnungen "normalen Unterrichts" überzeugen können, daß selbst bei großem Interesse der Schüler an den Gegenständen des Unterrichts, und bei großer Bereitschaft, voll mitzumachen, die Worte des Lehrers ein so ungeheures Gewicht bei den Schülern haben, daß sie deren Entfaltung blockieren. Die Schüler/innen - auch und gerade sehr kritische, aufmüpfige - nehmen inhaltliche Beiträge der Lehrerin oder des Lehrers in der Regel für Gottes Wort. Damit wird ihre Kreativität blockiert. Ihr eigenes Denken hört mit der veröffentlichten Lehrer/inmeinung auf, sie arbeiten dann nur noch an wenigen Ergänzungen. Selbst kritische Einwände gegen die Lehrer/inmeinung versacken, es sei denn, der Lehrer macht sie zu seinen eigenen. Dieser Vorgang ist psychologisch verständlich. Denn mit den Inhalten geht es ja auch um das Durchsetzungsvermögen der Persönlichkeit, und die Schüler/innen sind hier allemal im Nachteil. Wir haben unseren Unterrichtsversuch daher auf der Rücknahme der dominierenden Lehrerrolle aufgebaut. Von den sechs Gruppen, die sich zwar an den Lehrer um Hilfe wenden konnten, aber nicht mußten, legten vier Gruppen außergewöhnliche Leistungen vor.
- (4) Daraus läßt sich aber keine praktische einfache Regel für Lehrer/inverhalten ableiten. Die Rolle des Lehrers und der Lehrerin bleibt ein Problem. In unserem Beispiel konnten wir erst durch sorgfältige Analyse der Videofilme uns darüber Klarheit verschaffen, wo der Lehrer hätte eingreifen sollen und müssen: Bei der Sicherung und Ausgestaltung der komplexen Interpretation von Kafkas Erzählung durch die Doppelkurve und die Plenumsdiskussion darüber. Solange sich nicht grundsätzlich etwas an der überstarken Autoritätsrolle des Lehrers und der Lehrerin

ändert, wird das - natürlich notwendige - Einbringen des Lehrer/inwissens in den Unterricht immer die Gefahr mit sich bringen, Schüler/innen psychisch "zu erschlagen", d.h. ihr kreatives Denken zu blockieren.

- (5) Wir haben den Unterrichtsausschnitt nicht vorgestellt in der Absicht, Lehrerinnen und Lehrern zu raten, in Zukunft Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* anhand eines solchen oder ähnlichen Diagramms zu erörtern. Es ist natürlich nicht ausgeschlossen, daß sich auch dann mit einer solchen Kurve Erfolg einstellt, wenn die Lehrerautorität sie selbst einbringt. Es ginge aber das für uns entscheidende Moment verloren: Die kreative Leistung der Schüler. Frau/man kann aus unserem Beispiel nur die allgemeine Konsequenz ziehen, daß indirekte Weisen der Aussprache für Probleme von Jugendlichen eine Bedingung sind, daß solche Gespräche überhaupt zustande kommen. Wenn wir einen Rat geben sollten, dann den, nach solchen indirekten Situationen und Medien, welche die Schüler/innen ansprechen, Ausschau zu halten. Den Erfolg garantieren können aber auch die ausgeklügeltesten Methoden nicht. Gute Erfahrungen haben wir mit phantasierender Behandlung von Literatur gemacht, also mit Gegengeschichten, Songs, einem Film, einem Happening (die Schüler bastelten einen großen Pappkäfer, unter den zwei Schüler krochen und durch das Schulgebäude liefen, Lehrer und Direktor provozierten. Anschließend wurde der Käfer verbrannt). Das wird im folgenden weiter ausgeführt.
- (6) Wir glauben, aus den genannten Unterrichtsversuchen den Schluß ziehen zu können, daß Lehrer/innen Schüler/innen am ehesten in der Rolle einer Unterrichtsleiterin fördern, die ihnen wohlwollend gegenübertritt, sie sehr ernst nimmt und ihnen viel Vertrauen entgegenbringt. Das ist viel weniger Binsenweisheit, als es sich hier, geschrieben, ausnimmt. Denn die aufgezwungene Rolle als Autoritätsperson, als benotende und strafende Macht, häufig verbunden mit Unsicherheit, die in übergroße Strenge wie in ungerechtfertigt große Nachsicht umschlagen kann, erschwert einen menschlich unbefangenen Umgang von Lehrer/n/innen und Schüler/n/innen in fast grotesker Weise. Dabei ist es für die Entfaltung der Schüler/innen in ihren

Leistungsvermögen unerlässlich, daß Autoritäten auch als Persönlichkeit mit Schwächen, Problemen, Kummer und Sorgen faßbar werden; denn nur dann können auch Jugendliche ein Stück von sich selbst preisgeben, ohne das keine kreative Leistung zustandekommt.

Wieviel wert der Vertrauensvorschuß, den der Lehrer den Schülern entgegenbringt, ist, zeigt unser Beispiel. Unser Lehrer hat dieses Verhalten natürlich nicht erst im Projekt an den Tag gelegt. Der Gruppe war selbstverständlich, daß sie keine sklavische Erfüllung eines gestellten Themas zu besorgen hatte. Sie war sicher, daß Passivität keine Strafe nach sich zog. Sie versteckte das Asterix-Heft keineswegs, als der Lehrer vorbeikam, sondern zeigte ihm ohne Verlegenheit Bilder darin. Sie kümmerte sich auch wenig darum, in welcher Zeit genau die "Aufgabe" erfüllt sein sollte. Sie hörte nach eigenem Gutdünken mit der Arbeit auf, als sie meinte, es sei genug. (Das war etwa 10 Minuten, bevor der Lehrer die Gruppenarbeit vorläufig beendete und erste Ergebnisse vortragen ließ).

Wir sind uns sicher, daß dieses Klima die unbedingte Voraussetzung für das Zustandekommen der fruchtbaren Gruppenarbeit war. Diese Ansicht findet Unterstützung in Resultaten von Untersuchungen über die Rolle der Eltern bei den Hausaufgaben der Kinder. Danach arbeiten Kinder am besten, wenn Vater oder Mutter nur im Hintergrund anwesend sind, ohne sich in die Erledigung der Aufgaben direkt einzuschalten, und nur auf Fragen der Kinder mit "ja" oder "tu das", "gut" oder "das solltest du machen" wohlwollend bestätigend Anteil nehmen. Auch in der Schule ist der Abbau von Angst, von Herrschaft, von Pressure, die wohlwollend ernsthafte, aber nicht aufdringliche Zuwendung fördernd in einem Ausmaß, das sich jemand, der keine Unterrichtsbeobachtung anhand von Filmaufnahmen machen konnte, nur schwer vorzustellen vermag.

- (7) Die Zuwendung kann sich jedoch nicht auf die kollektive Wahrnehmung der gesamten Klasse beschränken. Erforderlich ist auch das Eingehen auf die einzelnen Schüler/innenpersönlichkeiten, nicht ständig natürlich, aber doch so, daß der/die Lehrer/in die Arbeit der Einzelnen in seinem Fach auf dem Hintergrund der gesamten Persönlichkeit zu begreifen vermag. Da

liegt ein großes Problem, das wegen der zu großen Klassen ohne einschneidende Maßnahmen befriedigend nicht zu lösen sein wird. Fragen wir nach, was aus den fünf Schülern unserer Gruppe geworden ist, ergibt sich ein betrübliches Bild. Nur Wolfgang und Andreas V. machten ohne "Ehrenrunde" das Abitur, Thomas fiel beim erstenmal durch, schaffte es aber ein Jahr später. Andreas E. versackte, wir hatten zeitweise die Befürchtung, daß er mit Drogen zu tun hat. Er verließ die Schule am Ende des Schuljahres. Rolf wiederholte zur Zeit des Projektes die 11. Klasse (wie auch Andreas V.), er schaffte auch beim zweitenmal das Klassenziel nur, weil er abging.

Besonders bei Rolf fragten wir uns, wie das möglich war. Uns Hochschullehrern und den Studenten war es nicht vorstellbar, daß Rolf bei seinen (übrigens nicht nur einmalig, sondern durchgehend guten) Leistungen im Fach Deutsch in anderen Fächern kläglich versagte. Der Verdacht liegt nahe, daß die Schule so organisiert ist, daß die Lehrer/innen nicht genügend Zeit haben, über bloße Stoffvermittlung hinaus sich um Schüler/innen zu kümmern, ihre Begabung zu entwickeln, Hemmungen abzubauen und Schwächen auszugleichen. Wenn frau/man bedenkt, daß in dieser Klasse innerhalb von zwei Jahren (10. und 11. Klassenstufe) von insgesamt 33 Schülern nur 11 das Abitur ohne weiteres Sitzenbleiben machten, 17 ein Jahr verloren und 5 die Schule wegen mangelnder Leistungen verließen, dann drängt sich der Schluß auf, daß unsere Schule nicht nur an sich leistungsfeindlich ist, sondern zusätzlich auch noch mit den Personen deren entwickelte Fähigkeiten achtlos verkommen läßt und wegwirft. Wie groß diese nicht genutzten Fähigkeiten sind, ist uns erst bewußt geworden, als das glückliche Beispiel zweier mitgeschnittener "Sternstunden" uns erlaubte, zu sehen, was in ihnen wirklich geschah.

3. Die Verwandlung der *Verwandlung*

Gruppenphantasien über eine Erzählung in der Schule

Literaturinterpretation ist Sache des Verstandes, der rationalen Vernunft. Das Deuten von Dichtungen hat vor sich zu gehen als logisches Argumentieren, als Aufwerfen von Fragen und deren Beantworten in überprüften Kategorien und mit klar definierten Begriffen.

Dieses Ideal wissenschaftlicher Rationalität bestimmt unseren Umgang mit Literatur in allen Bereichen: in der Lehrerausbildung an den Hochschulen, im Deutschunterricht aller Schulgattungen und in den veröffentlichten Schriften über Literatur. Das publizistische, öffentliche und das institutionalisierte Interpretieren von Literatur leitet seine Legitimation aus dieser Art von Rationalität ab. Alle anderen Formen der Auseinandersetzung haben ein geringeres, ja minderwertiges Ansehen. Spielerischer Umgang mit Literatur gilt manchen zwar als interessant, aber letztlich als zweitrangig. Das Zuende-Erzählen von Geschichten, das Umschreiben von Literatur, die Übertragung in andere Gattungen und Medien, z.B. Erzählung in Drama oder Literatur in Film, lyrische, dramatische, erzählende, filmische Co- und Gegenproduktionen zu Dichtungen - das alles bleibt "unernste" Spielerei, spannende Erholung, und wird in den Lehrplänen vorwiegend nur den jüngeren Schüler/innen erlaubt oder zugemutet, deren Kindlichkeit spielerische Umgangsformen angemessen scheinen.⁴³ Die erwachsene Art des Verstehens von Dichtung ist, so die allgemeine Anschauung, allein die rationale Analyse.

Der abstrakt rationale Zugang zur Literatur ist aber nur die eine Hälfte der Medaille. Zumindest im Kopf und Selbstverständnis jedes Lehrers und jeder Lehrerin ist Umgang mit Literatur zugleich ganz subjektiv, irrational, gefühlsbetont und damit eigentlich so wenig vermittelbar, daß man auf Literatur im Unterricht oft am liebsten

⁴³ Z.B.: R. Ulshöfer, *Methodik des Deutschunterrichts, 1. Unterstufe*, 4. Aufl. 1969, S. 39-51, 229-244. Bd. 3, *Mittelstufe II*, 6. Aufl. 1970, S. 208-227. Auch Eggert und Rutschky beklagen, daß der künstlerisch praktische Umgang mit Literatur durch die Orientierung an der Fachwissenschaft aus den höheren Schulklassen vertrieben sei. *Literarisches Rollenspiel in der Schule*, 1978, S. 6. So auch G. Waldmann, *Literatur zur Unterhaltung*, 1980, Bd.1, S. 17-40. In den letzten Jahren ist in der wissenschaftlichen Publizistik hier Einiges in Bewegung geraten, kaum aber im Deutschunterricht und Hochschulunterricht selbst.

überhaupt verzichten möchte. In Schüler/innenköpfen spiegelt sich das als Willkürlichkeit der Literatúrauslegung. Literaturinterpretation steht also unter der Herrschaft von *zwei* Prinzipien, die sich wechselseitig ausschließen, die nicht miteinander vermittelt werden und die in ihrer Unvermitteltheit den Zugang zur Literatur verbauen, statt ihn zu öffnen: Hier rationale Auseinandersetzung, biographischer, historischer und ästhetischer Lernstoff, - dort "Interpretationen", ein weitgehend als irrational und willkürlich geltender Zugang zur Literatur. Die Praxis ist nicht einfach die Herrschaft rationaler Vernunft im Unterricht, sondern die Zweiteilung des Zugangs zur Literatur in unvermittelte Rationalität und Subjektivität.

Diese Widersprüchlichkeit beherrscht nicht nur den Schulalltag, sondern auch unser öffentliches Verständnis von Literatur. Zur Rationalität des Interpretationsstils in Wissenschaft und Feuilleton steht die Wertschätzung der Dichtung als Phantasieprodukt in merkwürdigem Widerspruch. Gerade weil sie keine argumentierend analytische Literatur ist, wird Dichtung so hoch geschätzt. Bei den Interpreten aber ist Phantasieren verpönt.

Merkwürdig mutet auch an, daß Nachdichtungen, etwa Neubearbeitungen von Stoffen, Parodien, überhaupt das weite Feld literarischer Zitierungen in neuen Dichtungen, Verfilmungen von Romanen, u.a. hoch angesehen sind und gleichrangig neben die Dichtungen treten, dasselbe Verfahren in Schule und Hochschule aber als Spielerei gilt. Der Künstler, d.h. der Schöpfer von fiktionaler, phantasierter Literatur (oder Filmen) wird auf ein sehr hohes Podest gestellt. Die phantasierende Auseinandersetzung mit Realität, aber auch der phantasierende Umgang mit schon bestehender Kunst ist ihm allein vorbehalten. Künstler/in und Interpret/in trennt eine hohe Mauer. Überklettern erstere sie, mag das angehen, versuchen Interpreten/innen sie zu übersteigen, machen sie sich lächerlich oder werden als Künstler/innen betrachtet, von denen dann die Interpretenrolle abgespalten erscheint. Während die Würde der Künstler/innen durch Ansehen und Erfolg ihres Phantasierens garantiert ist, gewinnen Interpreten/innen ihre Würde nur dann, wenn sie ganz auf Phantasieren verzichten, d.h. wenn die Grenzlinie zwischen Künstler/in und Interpret/in eingehalten wird.

Wir wollen hier nicht die Ursache oder die Geschichte dieser seltsamen Spaltung erörtern, aber die Frage nach ihrer Berechtigung stellen. Beiträge zur jüngeren Hermeneutikdiskussion und empirische

Untersuchungen zur Rezeption von Literatur gehen von ganz anderen Vorstellungen aus, wenn sie das Verstehen von Literatur beschreiben. Da ist von eigener Betroffenheit als Ausgangspunkt der Hermeneutik die Rede, davon daß sich Thema und Gegenstand erst durch die Motivation der Fragestellung konstituieren, da wird beschrieben, wie das Verstehen von Literatur als Miterleben sich vollzieht, wie im Rezeptionsvorgang Phantasien bei der Leserin und beim Leser entstehen, die sich immer wieder vom Text lösen, ihn umspielen und über ihn hinausgehen.⁴⁴

Und in der Tat, jede Leserin und jeder Leser weiß, daß er/sie stundenlang einen Roman verschlingt, nicht weil dieser Erkenntnisse vermittelt, sondern weil er die Phantasie in den Bann schlägt, die Seele ins Weite führt; daß sie oder er ein Gedicht mehrfach und mit Interesse liest, nicht weil es zu Begriffen führt, sondern weil es Gefühle und Vorstellungen weckt. Sitzen wir daheim im Stuhl und lesen, sind unsere emotionalen Kräfte, unsere Phantasie und unser Gefühl aktiviert; doch wenn wir über das eben Gelesene reden oder schreiben, lassen wir Phantasien und Gefühle zurück und nur noch das gelten, was sich zu Begriffen machen läßt. Unsere Beschäftigung mit Literatur zerfällt in einen emotionalen und einen rationalen, einen subjektiven und einen argumentativ-objektiven, in einen privaten und einen öffentlichen Teil - in einen, in dem es engagiert und phantasievoll zugeht, und in einen anderen, in dem Distanz herrscht, Rationalität, Kontrolle und Wissenschaftlichkeit.

Diese Trennung hängt mit dem durchgehenden Charakter unserer öffentlichen Kommunikationsformen zusammen. In ihnen herrscht nun einmal das Allgemeine über das Besondere. Aber für das Kommunizieren über Literatur (Kunst überhaupt) ist dies fatal, weil es gerade dasjenige aus dem öffentlichen Dialog verbannt, was für den einzelnen die Beschäftigung mit Literatur allererst wichtig macht. Was Phantasieren ist und bedeuten kann, welche Beziehung zwischen Realität und phantasierendem Werk besteht oder bestehen kann; was wir erleben, wenn wir uns in den Figuren eines Romans verlieren - all das bleibt auf diese Weise außerhalb unserer Kommunikation. Und selbst dann, wenn wir mit Freunden nach einer Lektüre, mit Bekann-

44 H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 1965, S.359, 447, 209 f., besonders die Ausführungen zur Geschichtlichkeit des Verstehens S. 284-290. - Die grundlegenden Aufsätze bei Rainer Warning, *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, München 1975.

ten nach einem Filmbesuch privat über das Erlebte reden - in unsere offiziellen Redeweisen über Literatur gehen diese privaten Erlebnisse kaum ein. Sie gehen genausowenig ein in die Interpretationen von Literatur, welche Universität, Schule und Feuilleton liefern. So lernen Schüler gerade im "modernen" Deutschunterricht nichts über den richtigen Umgang mit Literatur, außer daß er sich in Doppelsprachigkeit äußert.

Man/frau mag den Einwand erheben, jeder Interpretation eines literarischen Werkes liege der phantasierende Umgang mit seiner Welt zugrunde, er sei gewissermaßen stillschweigend vorausgesetzt. Aber es bleibt die Frage, warum er dann nicht in die Form der Interpretation eingehen darf, und ob das gut ist, daß er das nicht darf. Das große Ansehen, das künstlerische Arbeiten in unserer Gesellschaft genießen, zeugt mindestens von einem großen Bedürfnis nach einer phantasierenden, nicht primär begrifflichen Verarbeitung von Realität. Aber aus öffentlichem Reden und Schreiben über diese Phantasieprodukte bleibt gerade dieses Bedürfnis verbannt.

Wir leiten aus diesen Überlegungen nicht die radikale Gegenthese ab, zu behaupten, nur nicht-rationaler, nur phantasierender Umgang sei die angemessene Weise der Auseinandersetzung. Unser Ziel ist vielmehr der Bericht über einen Unterrichtsversuch, bei dem Franz Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* im Mittelpunkt stand und dessen äußere Bedingungen wir im ersten Kapitel erläutert haben. Bei dieser Unterrichtseinheit hatte unsere Projektgruppe **vor und neben** der üblichen analytischen Behandlung der Erzählung, ihres Autors und ihres historischen Hintergrundes eine Phase vorgesehen, in welcher der nicht analytische, der schöpferische, phantasierende Umgang mit Kafkas Erzählung im Vordergrund stehen sollte.⁴⁵

Korrekterweise muß vorausgeschickt werden, daß uns nicht die

45 Zum phantasierenden Interpretieren G. Waldmann, *Literatur zur Unterhaltung*, 1980. Nebenbereiche sind die sog. "Spieldidaktik", bei der es um Spiele und Theateraufführungen geht, meist für Schüler/innen der Unter- und Mittelstufe. Vgl. etwa den Aufsatz von Klaus Göbel, *Spieldidaktik und Deutschunterricht*, in dem von Bernhard Sowinski herausgegebenen Handbuch, 1975, S. 302-308, wo die Literatur zur Spieldidaktik referiert wird.-Ein Beispiel: U. Wölfel, *Du wärst der Pieneck. Spielgeschichten, Spielentwürfe, Spielideen*, 1973, enthält Vorschläge für 6-10 Jährige. Warum Spiele wie etwa "Glückliche Familie", S. 239-241, nicht für alle Jahrgänge vorgeschlagen werden, ist nicht einzusehen. Auch G. Mattenklott, *Literarische Geselligkeit*, 1979.

eingangs angestellten Überlegungen zu diesem Vorhaben bewegten. Diese resultieren eigentlich erst aus der Ausarbeitung dessen, was sich bei dem Unterrichtsversuch abgespielt hat. Die Projektgruppe hatte sich vielmehr als Ziel gesetzt, in der phantasierend schöpferischen Auseinandersetzung mit Literatur Schülern bessere Möglichkeiten zu eröffnen, ihre eigenen, sie betreffenden Probleme einzubringen und zu bearbeiten, d.h. etwas von der routinierten Distanz und Abwehr abzubauen, mit der sich Schüler/innen in der Regel zum Schutz ihrer selbst und zur Bewältigung des Phänomens "Schule" im Unterricht umgeben und das zu jenem sattem bekannten Klima von Lustlosigkeit führt, das die Lehrerinnen und Lehrer als Faulheit deuten.⁴⁶

Welches auch unsere Motive für den Versuch phantasierend schöpferischer Bearbeitung von Literatur waren: Für den Verlauf und die Ergebnisse sind sie von untergeordneter Bedeutung, weil wir die Entwicklung nur wenig steuerten und weil die Schüler selbständig Initiativen und Richtung bestimmten.

Wir stellen das Resultat einer Gruppenarbeit an den Anfang:

a)

Die Verwandlung
oder
Der Verwunschene Prinz
von den Gebrüdern Kafka

Es war einmal ein wunderschöner Prinz mit metallicblauen

⁴⁶ Unser Konzept geht letztlich auf Paolo Freires sozialrevolutionäre Alphabetisierung zurück, dessen Thesen Ausgangspunkt unseres ganzen Projekts waren. P. Freire, *Pädagogik der Unterdrückten*, Stuttgart 1970, S. 105 ff.. Vgl. Rainer Noltenius, *Projektstudium*, S. 41. Ergänzend: P. Freire, *Erziehung als Praxis der Freiheit*, 1974. Ders., *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*, 1981. Auch Eggert und Rutschky gehen von der Distanzierung der Schüler/innen von den Unterrichtsgegenständen aus: "Schließlich ist Schule gegenwärtig und auf absehbare Zeit ein Zwangsverband, in dem 'distanzierte Sachlichkeit' durchaus ein Krisensymptom sein kann, weil persönlich motivierte Auseinandersetzung mit all ihren Idiosynkrasien, Affektgeladenheiten und privaten Vorlieben ausgeschlossen bleibt. Die angebotene Rolle subjektneutraler Auseinandersetzung kann nur allzu bereitwillig übernommen werden, weil sie Schutz vor dem Zugriff der Institution Schule auf die Privatheit der Schüler gewährt, hinter der eine wirkliche Auseinandersetzung nur vorgespielt wird." *Literarisches Rollenspiel*, 1978, S. 154.

Augen, stahlgrauem Haar, einem intellellen Blick und mit einem Hauch von Freiheit und Abenteuer. Eines Tages, als er mit seiner 750er Hau-Ab mit Löffelschaltung und obenliegenden Lockenwicklern unterwegs war, übermannte ihn eine seltsame Müdigkeit. Flugs kehrte er nach Hause zurück und legte sich in sein Himmelbett.

Als er am nächsten Morgen erwachte, bemerkte er sofort die Veränderung, die mit ihm vorgegangen war. Er schaute in den Spiegel, was ihm anbetrachts seiner Größe nicht leicht fiel, und konstatierte, daß er sich in einen gräßlichen, riesigen, weißen Elefanten verwandelt hatte.

Poch, Poch, Poch klopfte es an die Tür.

Ohne sich sonderlich um seine neue Gestalt zu kümmern, öffnete er mit einem Stoß seines Rüssels die Tür. Draußen stand sein Vater im Hermelinpyjama und wollte den Prinzen gerade wecken, damit er ihm seine Amtsgeschäfte erledigen konnte, bei denen der Vater selbst schon längst einen "Black-Out" hatte. "Ei verpipsch" sagte der Vater, als er sah, was los war, und "Ei verpipsch" wollte auch der Prinz sagen, doch es entwich ihm nur ein lautes Trompeten, das sich fast schon wie das Mittelstück von "Il Silenzio" anhörte.

Die Nachricht von der Verwandlung des Prinzen ging nun wie ein Lauffeuer im ganzen Schloß um. Der Vater, genannt King Elvis der II., rief seine Rittersleut zu sich und beriet, was denn nun zu tun sei. Es wurde beschlossen, daß die Tarife der Metallarbeiter in Nordhessen um 3% gesenkt werden, daß man den politischen Häftling Tillmann Eulenspiegel nach Holland ausliefert und daß der weiße Elefant alias Gregor kurzerhand aus dem Schloß geschmissen werde.

Als es dann soweit war und man ihn aus dem Schloß vertreiben wollte, hatte man jedoch nicht mit dem Widerstand Gregors gerechnet. ER schmiß die Rittersleut gegen die Wände und mit ihnen seinen gehaßten Daddy, King Elvis den II., welcher kurz darauf einen qualvollen Tod starb.

Das Reich war nun jeder Herrschaft beraubt, und man wußte nicht mehr weiter. Bis der Großwesir auf die rettende Idee kam. Man schickte Boten ins Land, die verkünden sollten, daß man eine Jungfer suche, die den Prinzen, inzwischen liebevoll "Jumbo" genannt, erlösen kann. Als bald fanden sich tausende

von Teenagern, Bravo-Girls und Playmates made in Germany im Schlosse ein. Doch keine schien ihm zu gefallen. Eines Tages saß Jumbo in seinem Zimmer bei einer Tasse Tschibo und einem Stück Schwarzwälder-Kirschtorte, als langsam die Tür aufging und er seine Schwester erblickte. Als er da ihr liebliches Gesicht erblickte, wurde ihm gewahr, welches menschliche Wesen er wirklich begehrte. Es war seine Schwester Clementine Kuni-gunde.

Als sich seine Schwester da bückte, um ihm einen neuen Teller voll Riz-Cracker darzureichen, setzte er seinen zentnerschweren Fuß liebevoll auf ihre linke Schulter und streichelte mit seinem rechten Stoßzahn zärtlich ihre vor Scham errötete Wange. Da wurde auch die Schwester ihrer Liebe zu "Jumbo" gewahr und sprach mit lieblicher Stimme:

"Oh du mein Himmelsstern, du, wie ich dich doch so lübe! Aber nun kannst du wieder deinen Fuß von mir nehmen."

Angesichts dieser vor Liebe und Erotik nur so knisternden Atmosphäre, brachte sie ihm einen sanften Kuß auf seinen Rüssel. "Pfft--Boing" und Schwupp-di-wupp, es stank nach Schwefel, dampfte, krachte, rauchte, und als sich die Rauchwolken lichteten, stand wieder der Prinz mit seinen metallicblauen Augen und seinem stahlgrauen Haar im Zimmer.

Nun konnte der Prinz die Amtsgeschäfte in die Hand nehmen und sein Reich mit sanfter Gewalt zu einer Demokratie hinführen. Die Wirtschaft des Landes erlebte einen neuen Aufschwung und nahm bald eine Vormachtstellung auf dem internationalen Markt ein.

Doch seine Schwester verschmähte der Prinz und verbannte sie auf ein fernes Schloß an der Riviera. Und sie fiel von Tag zu Tag, von Monat zu Monat in immer tiefere Stumpfsinnigkeit, bis sie eines Tages, in einem total verwirrten Zustand, sich von der höchsten Klippe in die dunkle, vom Sturmwind aufgewühlte, tosende See stürzte.

(Und die Moral von der Geschichte, trau keinem X-tra Jumbo nicht!)

Um den Text besser verstehen und einschätzen zu können, sind Erläuterungen notwendig. Dieses Märchen ist das Resultat einer Gruppe von anfangs 5, später 4 Schülern in gut fünfeinhalb Schul-

stunden (5. - 10. Projektstunde). Zu dieser Zeit sind eineinhalb Schulstunden als Vorstufen zu diesem Text (2. - 3. Projektstunde) hinzuzurechnen. Wie schon im vorigen Kapitel dargestellt, begann die Unterrichtsreihe über Kafkas *Verwandlung* mit der konventionellen Frage, wie den Schülern die Erzählung gefallen habe. Nach kurzer schleppender Diskussion regte der Lehrer an, die Meinungen, Zustimmung oder Ablehnung, zu Kafkas Text in einer fiktiven Situation darzustellen, wozu die 24 Schüler in 6 Gruppen aufgeteilt wurden. Die im folgenden vorgestellte Gruppe ist eine dieser 6 Gruppen. Die Projektgruppe (Lehrer, 2 Hochschullehrer, 3 studentische Tutoren) nannte diese Gruppe "Gegentext-", salopper auch "Blödel"-Gruppe. Sie wurde beherrscht von 2 Schülern (Rolf und Armin), die Kafkas Erzählung strikt ablehnten und auch starke Vorbehalte gegen die freiere Atmosphäre des Versuchsunterrichts hatten; Armin spielte gern den Clown in der Klasse.

Im Selbstverständnis der Gruppe stellt das Märchen das Ergebnis der Ablehnung von Kafkas Erzählung dar. Diese Ablehnung führte zunächst zur Verweigerung, sich überhaupt mit dem Kafka-Text auseinanderzusetzen. Nachdem die Gruppen gebildet sind, sitzen die fünf - Rolf, Armin, Roland, Lothar und Martin - um zwei zusammengeschobene Tische herum und machen Witzchen, ohne etwas zu arbeiten. Diese Haltung war typisch für Armin, aber auch für Rolf und Martin: "Blödeln" ist für Jugendliche dieses Alters und für die Grupsituation überhaupt eine gängige Form der Kommunikation. Die Witze bezogen sich nur zum Teil auf den Kafka-Text, mehr auf die Projektsituation, d.h. auf die Kamera und vor allem auf das Mikrofon, aber auch auf den Literaturunterricht überhaupt.

Das führt in der Pause zu heftigen Auseinandersetzungen zwischen Roland und Rolf, charakteristischerweise zwischen den beiden Schülern, die nach Leistungen und sozialem Ansehen in der Klasse höher stehen als die drei anderen Mitglieder. Ein studentischer Tutor kommt hinzu und nimmt an dieser Auseinandersetzung teil. Er berichtet in seinem unmittelbar danach verfaßten Protokoll:

Rolf sagt, Walter (der Lehrer) stelle die Gruppenarbeit als etwas Besonderes heraus, stelle den herauszugebenden Band (am Ende des Projekts wurde über die ganze Unterrichtseinheit eine 100-seitige Broschüre hergestellt) als eine besondere Arbeit heraus; aber in den Gruppen liefe nichts, ihm stinke der Unter-

richt, die Situation sei ihm insgesamt gleichgültig und den Inhalt der *Verwandlung* finde er beschissen. Roland fordert ihn auf, Alternativen zu entwickeln, nicht so eine allgemeine Kritik anzubringen, und überhaupt könne Rolf nichts sagen, da er das Stück noch nicht gelesen habe. Rolf sagt, er habe zehn Seiten gelesen, das sei aber nicht so wichtig, da er den Inhalt kenne. Das Wesentliche sei, daß er (Rolf) keine Alternativen entwickle, daß ihm der Unterricht gleichgültig sei.

Da nach der Pause (es handelt sich um zwei aufeinander folgende Deutschstunden) in dieser Gruppe lediglich die Witzeleien fortgesetzt werden, verläßt Roland unter Protest die Gruppe. Die Blödeleien gehen weiter. Die Witze verflachen. Martin und Arnim drängen zu ernsthafter Arbeit, ein Zettel wandert herum mit der Aufschrift: "Nun schreib du mal was Vernünftiges". Armin macht den Vorschlag, über die Frage zu schreiben, warum Gruppenarbeit so schwer sei, findet aber kein Echo.

Aus dieser Situation heraus entsteht das Bewußtsein, in zwei Richtungen gehen zu können: übliche, "ernsthafte" Interpretation, oder weitertreibend witzige Ablehnung. Wir zitieren aus dem Bericht der studentischen Tutoren (ebenfalls unmittelbar nach dieser Doppelstunde geschrieben):

Tutor Klaus hat den Eindruck, daß das Blödeln und die Ironie Ausdruck von einerseits Auf-Distanz-Gehen, auf der anderen Seite sich aber dennoch intensiv Mit-dem-Text-Auseinandersetzen sind. So, wie viele Szenen angesprochen werden, scheint genauere Textkenntnis vorzuliegen. Verunsichert und beinahe niedergeschlagen ist die Gruppe, weil die anderen Interpretationen schreiben und sie selbst nichts fertig kriegen. Sie wollen einerseits auch etwas Ernsthaftes machen, andererseits ihr Blödelpapier weiterführen. Tutor Klaus bestärkt sie in dieser Idee, und in kurzer Zeit haben sie ein zweites Papier angefertigt. Martin und Lothar sind besonders an dem ernstesten Papier interessiert. Die Beschäftigung mit dem Kafka-Text läuft etwa so:

"Kafka! Kafka! Wie kann man nur Kafka heißen! Warum kann der nicht heißen wie andere auch? Armin oder Rolf zum Beispiel! Und dann der Text! Der Knoche (=Lehrer) hat schon

immer gesagt, in der Oberstufe wird der Kafka gemacht. Außerdem kennen wir den schon, aus Textinterpretationen. Da wird immer Kafka genommen. 5 Zeilen Text ergeben dann 5 Seiten Interpretation! Der Knoche hat's uns aufgegeben; das ist schon Grund genug, es nicht gern zu lesen. Und dann erst der Inhalt! Unsereins geht abends in die Kneipe, und der (Gregor Samsa) sitzt zu Hause und macht Laubsägearbeiten! Oder die Typen - alles Arschkriecher, Schleimer, das Verhältnis vom Sohn zu seinem Chef, oder vom Vater zu den Zimmerherren; wo soll man da was lernen?! Ich hab ja gesagt: es gibt keine richtige Hauptfigur. Johnny Weismüller zum Beispiel. Was ist denn das überhaupt für ein Käfer? Ein Mistkäfer, oder was?!"

Hier zeigt sich, daß die Ablehnung echt ist, d.h. inhaltlich mit der Erzählung zu tun hat und nicht auf allgemeiner Schulunlust oder mangelnder Textkenntnis beruht. Die Schüler lehnen die Erzählung ab, weil positive Identifikationsfiguren fehlen. Die witzig gemeinte Bemerkung, es fehle Johnny Weismüller (das ist der Tarzan-Darsteller amerikanischer Filme der fünfziger Jahre), hat den ernsthaften Kern, daß Gregor Samsa, die Familie und die sonstigen Figuren so deprimierend sind, daß nirgendwo der kleinste Anhalt für Größenselbstphantasien zu finden ist.

Die Situation in der Gruppe ändert sich, als einer die psychoanalytische Interpretation von Hellmuth Kaiser von 1931 einbringt und die Gruppe sich darüber hermacht. Kaisers Interpretation ist, stark gekürzt, abgedruckt in einem für die Schule zusammengestellten Band über die Methode der Literaturinterpretation.⁴⁷ In dieser Interpretation wird die ödipale Situation dargestellt, und zwar so, daß im Text das psychoanalytische Vokabular fast plakativ hervortritt. Da ist die Rede vom "Kastrationsschock" und von der "Urszenenbeobachtung", vom "Masochismus", der etwas "mit der analen Sphäre zu tun hat", von Lustgefühlen bei der "Defäkation", vom "coitus per anum", von der "Befriedigung von Strafbedürfnissen", von der Bedeutung des Pelzmuffs als weibliches Genitale, von der "Kotlust", vom

⁴⁷ Hellmuth Kaiser, *Franz Kafkas "Die Verwandlung"* (1931), in: *Methoden der Literaturanalyse im 20. Jahrhundert*. Ein Arbeitsbuch. Für die Schule zusammengestellt von Jürgen-Wolfgang Goette, Frankfurt, 3. Aufl., 1975, S. 24-32 (in der Reihe: *Texte und Materialien zum Literaturunterricht*).

"Sich-Zurückziehen" Gregors "aus der anspruchsvollen genitalen Position", von der "Regression aufs Anale" usw.

Das ist nach heutiger Praxis psychoanalytischer Interpretation holzschnittartig, problematisch auch deshalb, weil Kaiser sich vorwiegend auf die psychoanalytische Symbollehre stützt und weniger von der Biographie Kafkas ausgeht. Mit den oben zitierten Schlagworten wird aber die latent durchaus vorhandene sexuelle Ebene von Kafkas Text aufgedeckt und zum Teil richtig entschlüsselt, wobei das psychoanalytische Vokabular in seinem direkten Zugriff sexueller Tatbestände für "Normalbürger" in der Regel schockierend wirkt.

Es dürfte verständlich sein, daß dieser Text die Gruppe fasziniert. Sexualität bei Jugendlichen war wenige Monate zuvor schon Thema bei der Besprechung von Frank Wedekinds Drama *Frühlings Erwachen*. Mit dem Thema Sexualität trat für die Gruppe der erste mögliche interessante Punkt an Kafkas Erzählung auf. Zugleich erscheint den Schülern Kaisers Interpretation als blödsinnig. Das ist verständlich, da sich Kaiser nicht um Leser/innen kümmert, die von der Psychoanalyse wenig wissen und Widerstände dagegen haben, sondern psychoanalytische Kenntnisse und die Überzeugung von der Richtigkeit der Psychoanalyse voraussetzt. Dadurch wird der Gruppe ein Mittel in die Hand gegeben, Kafkas Text erneut und begründeter als bisher abzulehnen, Literaturinterpretation zu "entlarven", d.h. den Lehrer und den Deutschunterricht insgesamt lächerlich zu machen. Die Lust an dieser Ablehnung können die Schüler jetzt aber auch mit der Lust am Thema Sexualität verbinden.

Die Gruppe macht sich an die Formulierung eines Textes. Das geschieht aber erst nach aufmunternden Worten des Tutors. Wir hatten für die Tutoren hier eine "teilnehmende Beobachtung" verabredet. Sie sollten nicht nur stumm mitschreiben, sondern gelegentlich auch mitreden, ohne aber eine gestaltend aktive Rolle zu spielen oder gar in die Lehrerrolle zu geraten. Nach dem Bericht über die erste Projektstunde mit dem Beginn der Gruppenarbeit in der Klasse wurde beschlossen, die Gruppe in ihrer Ablehnung der Erzählung zu bestärken und ihr die Formulierung dieser Ablehnung vorzuschlagen, d.h. ihr "Blödeln" über Kafkas *Verwandlung* zu unterstützen, damit etwas davon der gesamten Klasse mitgeteilt werden konnte.

In der nächsten Schulstunde am übernächsten Tag verliest Armin (zur Erinnerung: das ist der Schüler, der gern den Clown der Klasse spielt) den Text der Gruppe vor der gesamten Klasse. Wir lassen den

Text nach der Abschrift vom Video-Band folgen (umgangssprachliche und mundartliche Wortveränderungen sowie Unterbrechungen durch "eh" und "äh" sind getilgt, sonst aber ist der Text originalgetreu):

Man kann mit dem Stück beim Lesen nichts anfangen, weil es zu unrealistisch ist. Die Gründe: Die Gründe für die Verwandlung fehlen, und die Verwandlung an sich ist ungewöhnlich, und die Reaktion auf die Verwandlung ist wirklich unrealistisch, und weil die Verwandlung nur äußerlich ist. Beim Lesen entsteht Mitleid mit Gregor. Es stört, daß der Held fehlt in der Geschichte. Es ist keine Identifikationsmöglichkeit mit irgendeiner Person vorhanden.

Da entstand auch beim Lesen eine enttäuschte Sexuallerwartung [Lachen der Klasse], weil ... Vorher, als man so eine Literaturbetrachtung [die psychanalytische Interpretation von Hellmuth Kaiser] gelesen hat, da steht lauter so Zeugs drin, davon wird einem ganz schlecht [Lachen von Schülern].

Die melancholische Stimmung mißfällt, und außerdem gefällt hier einigen [Gruppenmitgliedern] die Arschkriecherei des Gregor Samsa nicht. Kafka, der Name Kafka, erweckt negative Erfahrungen, weil bei früheren Schulbegegnungen mit Kafka [Lachen] so Textanalysen gemacht wurden, im Grunde genommen wahrscheinlich irgendwie eine negative Stimmung erzeugt wurde [Lachen].

Und da haben wir noch so einen Zettel. Aber das waren jetzt die ersten Ergebnisse. Da [bei dem folgenden] haben wir uns weniger was dabei gedacht, sondern mehr geschrieben [Lachen]. Ich lese vor:

Der Schluß müßte brutaler sein. Daß der Käfer stirbt, ist unlustig. Es fehlt Johnny Weismüller. Es ist eine teilweise ekelerregende Beschreibung. Das Buch würde man empfehlen für Sadisten oder Kafka-Liebhaber. Verboten sollte es werden für Tierschutzverein-Mitglieder. Das Buch ist biologisch unrichtig, da Insekten kein Schmerzempfinden haben. Es ist viel zu wenig Sex und Erotik drin. Playboy ist interessanter.

Ja und dann die Verwandlung, oder was das sein soll, als ein "Sich-Zurückziehen aus einer starken genitalen Position" [Lachen]. Das scheint aber jemand zu mißfallen. Das Stück wollte mal einer als Lied von Biermann hören. Die Apfelszene

erinnert an Wilhelm Tell [Lachen]. (Das macht) schon negative Stimmung, Schiller und so, dieser Wilhelm Tell da, oder wer das gewesen ist. Empfehlen würde man das als Werbetext für Pattex. Also wie der Käfer da auf der Wand hängt und lauter Klebstoff dran.

Der Bericht ist deutlich zweigeteilt. Zuerst kommt eine "normale" Formulierung von Ablehnung. Davon wird ausdrücklich abgetrennt der "Zettel", also die "lustigen" Assoziationen, die vorzutragen man sich nicht recht traut, weil alles Blödelei ist. Die Atmosphäre in der Klasse, vor allem in der Gruppe, ist seltsam unsicher und gespannt. Armin trägt beide Texte schalkhaft, aber mit unsicherer Komik vor. Das Lachen ist durchaus unfrei, alle schielen nach dem Lehrer, wie er wohl reagieren wird. Der zweite Text wird von Armin und der Gruppe als etwas nicht in den Unterricht Gehöriges behandelt, etwas Verbotenes oder eher Kindliches, Nicht-Erwachsenes, wogegen Schüler dieser Altersgruppe sehr empfindlich sind, weil sie glauben, dauernd ihr Erwachsensein unter Beweis stellen zu müssen. Es ist noch in der Videoaufzeichnung zu spüren, daß die Gruppe das Empfinden hat, etwas Riskantes zu tun.

Nach dem Verlesen dieses Textes passiert etwas für die Schüler Verblüffendes: Der Lehrer lobt den Text mit folgender Rede (nach Videoband-Abschrift):

Tja, also, prima! Ich find' das nicht schlecht, die ein bißchen andere Möglichkeit. Ich hatte ja zunächst gar nicht aufgegeben, daß eine Interpretation gemacht wird, wie es die eine Gruppe getan hat. Und ich meine, zum Beispiel mit der "Arschkriecherei" habt ihr ins Zentrum getroffen, wie es die andere Gruppe mit der Zeichnung [d.i. die Kurve des Gregor Samsa, siehe das vorige Kapitel] gemacht hat. Hier sind zwei verschiedene Möglichkeiten, und ich habe ja noch nicht verlangt, eine Interpretation zu liefern, sondern zunächst einmal über die assoziative Methode aufzuschreiben, was euch daran mißfallen oder nicht mißfallen hat. Und das ist hier ganz klar eine, wenn auch ironische, berechnete Art der Behandlung. Jetzt wäre zu überlegen, ob ihr nicht das Stück in dieser Weise weiterschreibt?

Obwohl die Schüler infolge der besonderen Projektsituation mit

Ungewöhnlichem rechneten, waren sie baß erstaunt über diese Reaktion. Sie selbst bewerteten ihren "Zettel" negativ, "lustig" negativ. An dieser Einstellung änderte sich in den folgenden Stunden wenig; dennoch führte die Ermunterung und öffentliche Aufwertung durch den Lehrer im Verlauf der weiteren Gruppenarbeit zu jenem Märchen, das wir eingangs dieses Kapitels in voller Länge abgedruckt haben.

Von der Gruppenarbeit, in der das Märchen entstand, ist nur eine Videoaufnahme gegen Ende gemacht worden, der wir aber nicht viel entnehmen können, da die Gruppe sich theatralisch gegen Mikrofon und Kamera wehrt und so gut wie gar nicht inhaltlich arbeitet. Daher waren wir bei der Auswertung auf die Berichte der Tutoren und der Gruppe selbst angewiesen.

An dieser Stelle ist mit dem Bericht über den Verlauf der Gruppenarbeit einzuhalten und zu fragen, was diese Auseinandersetzung mit Kafkas Erzählung für einen Nutzen hat, was sie "bringt", was sie "soll", was sich dabei abgespielt hat. Damit sind wir wieder bei den im Eingangskapitel erörterten Problemen, wie zu erforschen und zu verstehen ist, was sich in Jugendlichen bei ihrer Lektüre und Verarbeitung einer Erzählung wie Kafkas *Verwandlung* überhaupt vollzieht und welche Folgerungen in Zielsetzung und Unterrichtsgestaltung daraus abzuleiten sind. Anders als im vorigen Kapitel über die Entstehung und Diskussion der Kurve besteht unser Quellenmaterial vorwiegend aus dem fertigen Text des Märchens.

Dieses Märchen darf in dem Grad der Auseinandersetzung mit Kafkas Erzählung und in der Bedeutung für die Gruppe nicht unterschätzt werden. Das Erstaunliche ist, daß dieses Märchen, das auf den ersten Blick nur pfißig wirkt und aus einigen geschickt zusammengesetzten Bestandteilen der Erzählung montiert und mit Märchenelementen und Versatzstücken von Reklame zu bestehen scheint, sich bei genauerem Hinsehen als eine äußerst intensive und sehr komplexe Auseinandersetzung mit Kafkas Phantasien und mit den eigenen Phantasien der Verfasser entpuppt.

Das Märchen ist aufgebaut auf der Umkehrung und Verdeutlichung der psychischen Beziehungsstruktur von Kafkas Erzählung. Der Kampf zwischen Vater und Sohn um die Herrschaft in der Familie bedeutet einen Kampf auf Leben und Tod, den im Märchen der Sohn gewinnt, weil er sich nicht in ein häßliches Ungeziefer, sondern in einen großen machtvollen Elefanten verwandelt, ein Tier, das

ein so positives Image hat wie Kafkas Käfer ein abstoßend negatives. Wie bei Kafka kann der Held nicht heiraten und keine eigene Familie gründen, weil er die Schwester liebt. Während bei Kafka die Schwester in der Abwehr der psychischen Inzestverstrickung für Gregors Tod plädiert und danach in der Erwartung ihres künftigen Geliebten und Ehemanns "schön und üppig" aufblüht, weisen die Schüler ihr die Rolle der Erlöserin des Bruders vom mächtigen, aber plumpen Tierdasein in die Gestalt des menschlichen strahlenden Herrschers zu. Nicht die Schwester weist den Bruder ab, sondern dieser sie. Der Bruder löst das Problem der Geschwisterliebe, indem er die Schwester verbannt. Anstatt aufzublühen, wird sie wahnsinnig und begeht Selbstmord.

In dieser Umkehrung wird die Grundstruktur von Kafkas Erzählung deutlicher dargestellt, als Kafka es tut. Das Märchen erzählt den offenen Kampf zwischen Vater und Sohn und die unverdeckte Haßliebe zwischen Held und Schwester. Die Anspielung auf Koitus zwischen Bruder und Schwester als Streicheln mit dem Stoßzahn oder als Kuß der Schwester auf den Rüssel ist unmißverständlich deutlich.

Die Genauigkeit, mit der die Beziehungsstruktur von Kafkas Erzählung in ihren Grundzügen umgekehrt wird, belegt, wie intensiv sich die Schüler mit dem Kafka-Text beschäftigt haben. Wir wissen aus dem Bericht der Tutoren und auch der Gruppe selbst, daß das Märchen in ständigem Rückgriff auf Diskussionen über Kafkas *Verwandlung* entstanden ist. Dieses Zur-Kennntnis-Nehmen von Kafkas Phantasien ist beachtlich, selbst wenn wir einzurechnen haben, daß das Verständnis der psychischen Beziehungsstruktur mit Hilfe von Hellmuth Kaisers psychoanalytischer Interpretation zustande kam. Beachtlich ist es auch deswegen, weil die Gruppe Kafkas Text entschieden ablehnte.⁴⁸

Die Umwertung des miesen Käfers zum strahlenden "Johnny Weismüller"-Helden vollzieht sich merkwürdig ambivalent. In die Umwertung gehen vermutlich Wünsche der Schüler nach einem positiven, d.h. überlegenen siegreichen Helden ein, mit dem sie sich identifizieren und mit dessen Überlegenheit sie phantasierend ihre Sehnsucht nach Überlegenheit genießen können - ganz so, wie sie es in

⁴⁸ Zum Thema "Identifikation und Verweigerung" vgl. H. Lethen, *Zur Funktion von Literatur im Deutschunterricht*, 1971, S. 92 ff, und die Kritik an Lethen bei H. Eggert, M. Rutschky, *Literarisches Rollenspiel*, 1978, S. 155 ff.

ihrem ersten Gruppenbericht gesagt hatten (siehe S.71). Diese Umwertung Gregors zum strahlenden Herrscher folgt offenbar einem sich bei fast jedem Leser und jeder Leserin vollziehenden Muster. Wir haben mehrmals in verschiedenen Seminaren mit Student/en/innen phantasierende Bearbeitungen der *Verwandlung* schreiben lassen. Von den insgesamt gut ein Dutzend Texten enthalten alle ausnahmslos Abmilderungen des Schocks der *Verwandlung* und des Ausgangs der Geschichte, überwiegend vollständige Umwertung in siegreiche Helden (siehe unten, S.116ff). Offenbar wehrt jede/r den Schock, den die Erzählung auslöst, durch phantasierende Uminterpretation ab. Das ist ein anscheinend notwendiger Selbstschutz, nicht nur von Jugendlichen, gerade weil die Geschichte so packt und beklemmt. Diese Abwehr stellt aber kein Verkennen von Kafkas Text dar, sondern ist ein Zeichen dafür, daß die Brutalität der Geschichte besonders stark empfunden wurde. Das heißt: Vom Märchen als Resultat der Abwehr können wir auf die weitgehend richtige emotionale Wahrnehmung von Kafkas Erzählung schließen.

Daß dies nicht nur eine theoretische Überlegung ist, zeigt unsere eigene Erfahrung. Wir haben als Mitglieder von Arbeitsgruppen, die sich in Seminaren phantasierend mit Kafkas *Verwandlung* auseinandersetzen und eigene fiktionale Texte vorlegen sollten, festgestellt, daß selbst bei uns, die wir berufsmäßig mit Literatur umgehen, deren erste Begegnung mit Kafka-Texten Jahrzehnte zurückliegt und die Kafkas Texte mehrmals in Seminaren behandelt haben - daß also selbst bei uns sich fast zwanghaft Abwehrphantasien einstellen, wenn wir Assoziationen zu Kafkas *Verwandlung* bilden. Diese bei uns und bei Student/en/innen wahrnehmbare Abwehr muß noch viel stärker sein bei Sechzehn- bis Siebzehnjährigen, die von der Altersstufe her in besonderer Weise mit der Formung und Behauptung ihrer Persönlichkeit gegenüber Eltern, Lehrern, Mitschülern, Freundinnen, Freunden - kurz: gegenüber der ganzen Welt beschäftigt und in ständigen Schwierigkeiten sind.

Die Umwertung Gregors zum strahlenden Helden vollzieht sich aber nicht ungebrochen, und sie vollzieht sich nicht völlig märchenhaft realitätsfern. Der Text verdichtet in den ironisch satirischen Ausgriffen auf Einzelheiten unserer alltäglichen Wirklichkeit eigene psychische Wünsche, die Kritik daran, Momente von Realität und deren Verarbeitung in Formen von gängiger Literatur: Der Prinz in den ersten Zeilen des Textes ist (a) Märchenheld im Stil der Märchen der

Brüder Grimm, (b) Comic-Held à la Prinz Eisenherz oder Superman, (c) Rockerheld mit protzigem Motorrad, (d) das alles mit der Variante des zugleich Intellektuellen. In allen diesen Positionen wird der Held ironisch abgewertet, d.h. der Wunsch nach Größe und Überlegenheit erfährt Kritik als unangemessene Phantasie. Ein/e Psychoanalytiker/in würde im Fall einer Krankenanalyse den Schluß ziehen, daß der Patient mit dieser Ironie große Fortschritte in Richtung Realitätsbewältigung gemacht hat.

Die Ironie zieht sich durch alle Partien des Textes. Die ironischen Einfälle verleihen dem Text Farbe, bereiten den Schreibern und den Leserinnen und Zuhörern Genuß. Ironie ist immer der Ausdruck der Überlegenheit des Subjekts, zumindest des Versuchs, Überlegenheit zu gewinnen. Man/frau muß sich vor Augen halten, daß Ironie in Formen von assoziativen Blödeleien ein ganz wesentliches Mittel zur Bewältigung der Realität ist. Wir brauchen bloß die Bereiche zu nennen, die assoziativ in das Märchen hineingezogen werden, um die Bedeutung solcher ironischer Bearbeitungen zu erkennen: Lohnforderungen von Arbeitern, politische Gefangene, Demokratie, internationaler Markt, Konkurrenz der Nationen, Elvis Presley-Kult, Teenager-Image in Zeitschriften, Mädchen als Sexualobjekte, Familienkaffee mit Kuchen, Haarkosmetik. Reklame: Riz Cracker, Tschibo-Kaffee, X-tra Jumbo Waschmittel, Motorräder, Spezialschaltung, Motoren mit obenliegenden Nockenwellen, Metallic-Lackierung, Urlaub an der Riviera. Dazu ist noch die Ironisierung von Literatur- und Filmversatzstücken, besonders von Comic-Literatur, zu rechnen.

Die Verfasser des Märchens kritisieren mit der ironischen Brechung der Größe des Helden ihre eigenen Größenselbstphantasien auf dem Hintergrund von Facetten täglich erfahrener Wirklichkeit. Da auch diese Realität ironisiert und zu Märchenelementen verbraucht wird, findet zugleich mit der Selbstkritik eine verspottende Kritik der Wirklichkeit statt.

Nicht zu unterschätzen ist auch die literarische Gattung "Märchen".⁴⁹ Die Wahl stellt keine besondere Erfindungsleistung dar, da sie sich aufdrängt: Die Phantastik in Kafkas Erzählhaltung legt die Assoziation "Traum" und "Märchen" nahe. Der Text der Schüler spiegelt die ganze Ambivalenz dieser Sechzehnjährigen gegenüber der

⁴⁹ Zum Märchen und dessen Befriedigungsformen vgl. die informative Schrift von D. Richter und J. Merkel, *Märchen, Phantasie und soziales Lernen*, 1974.

Gattung Märchen wieder. "Märchen" ist Kleinkinderkram, infantiles Phantasieren, Märchen im herkömmlichen Sinn wäre sicher das letzte, was sie freiwillig lesen würden.⁵⁰ Märchen wird mit Vorschulalter und Grundschule assoziiert, zu der die Schüler in der Pubertät in der Regel ein negatives Verhältnis haben, denn sie müssen täglich gegen Zuschreibungen von Älteren unter Beweis stellen, daß sie "erwachsen" sind. Die Form des Märchens kommt daher gerade recht, um die ganze Verachtung gegenüber Kafkas Geschichte zum Ausdruck zu bringen. Das schließt die Verachtung des Deutschunterrichts, besonders des Literaturunterrichts, mit ein. Wie der Tutor protokolliert hat (siehe oben, S.68f), geht in die Wut auf den Text auch die Wut auf das "Interpretieren" als erzwungenes Verhalten im Deutschunterricht mit ein. Die Märchenform besagt daher auch: 'Denen (Lehrer und Projektgruppe) werden wir es zeigen. Wir verarschen sie mit einem Märchentext, in den wir noch alles Mögliche ohne Sinn hineinpacken.'

Dies ist anscheinend, so verstehen wir den Vorgang, die Voraussetzung dafür, daß ihre Interessen und Ängste in ihren Text eingehen können. Die Verachtung der literarischen Gattung "Märchen" ist die Legitimation für die Offenheit der Darstellung von Größenselbstphantasien, für die Direktheit von Sexualdarstellungen, für das Vorzeigen ihres Blödelstils, der ja selbst eine täglich praktizierte Form der Verarbeitung, vor allem der Abwehr von Realität ist. Die Realitätsferne des Märchens und die Geringschätzung der Gattung erlauben ihnen, etwas mehr in den Deutschunterricht von ihren Phantasien als sonst einzubringen.⁵¹ Dies würde aber nicht geschehen, wenn nicht vorher durch den Lehrer legitimiert wäre, so etwas überhaupt zum Gegenstand des Deutschunterrichts zu machen.

Schwieriger zu beurteilen sind die Sexualphantasien. Abgesehen von dem provokatorischen Element gegenüber Mitschülern und vor

50 Vgl. die Ablehnung von Märchen bei elfjährigen Hauptschüler/innen/n, "weil das eigentlich etwas für kleine Kinder ist". K. Wünsche, *Die Wirklichkeit des Hauptschülers*, 1972, S. 121.

51 Vgl. H. Eggert, M. Rutschky: "Die Lizenz der Fiktion, die die Form des literarischen Rollenspiels gewährt, scheint es zu ermöglichen, daß sich Probleme, Themen, Figuren, die im Material der Lektüre bereitgestellt sind, mit Konzepten, Urteilen, Phantasien der Schüler intensiver verbinden." *Literarisches Rollenspiel*, 1978, S. 33. Das ist nur im Prinzip richtig. Unsere Ausführungen belegen, wie komplex und zwiespältig dies ist.

allem gegenüber dem Lehrer durch eine nur wenig verhüllte Koitus-Darstellung, kann man/frau auch bei vorsichtigem Abwägen sagen, daß sich hier ein Stück Bewältigung der eigenen Sexualität vollzieht, wie gering auch immer und wie verschieden das bei den einzelnen Verfassern aussehen mag.⁵² Die Thematisierung von Sexualphantasien im Zusammenhang von Personenbeziehungen, besonders auch im Umkreis von Inzest und Homosexualität, ist in dieser Altersstufe von kaum zu überschätzender Bedeutung, weil infolge der gesellschaftlichen Tabus und besonders der Tabuierung der Sexualität gerade in der Schule vermittelte Formen der Rede, welche auch die Schüler schützen, sehr wichtig sind.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Unterrichtsversuche 1976/77 stattfanden, in einer Jungenklasse (die Schule entwickelte sich erst seit einigen Jahren zur Gemeinschaftsschule) und in einer Schule mit relativ konservativem Lehrerkollegium und aufsteigerbetonter Schülerschaft. Dennoch bleibt auch bei besseren, freieren Formen im Umgang mit Sexualität, mit dem anderen Geschlecht, wie es heute zum Teil in Schulen üblich ist, bestehen, daß generell wegen der mangelnden Selbstsicherheit der Sechzehnjährigen gerade der Sexualbereich von großer Brisanz ist und Formen der indirekten Rede aus Selbstschutz verlangt.

Zu diesen Mechanismen vermittelter Aussprache über Sexualität gehört auch das Vokabular der Psychoanalyse. Diese These mag überraschen, da die Psychoanalyse sexuelle Vorgänge gerade direkt zum Ausdruck bringt. Aus der gleich folgenden Dokumentation der Diskussion über dieses Märchen in der Klasse geht hervor, daß sich die Schüler mit der Übernahme von psychoanalytischen Thesen und Begriffen Hellmuth Kaisers zugleich gegen die Psychoanalyse wehren. Das ist nicht ungewöhnlich. Die Art und der Inhalt der Erklärung von Charakter, Verhalten und Phantasien durch die Psychoanalyse ruft bei allen, zumindest anfangs, Ängste hervor, besonders natürlich bei Jugendlichen mit ihren starken Problemen bei der Entwicklung ihrer ei-

52 Die beste Darstellung des Problems, in der Schule über Sexualität zu reden, gibt K. Wünsche, *Die Wirklichkeit des Hauptschülers*, 1972, S. 75-96, wo besonders gut herauskommt, wie stark das Problem mit Sprachstatus verbunden ist, demgegenüber Probleme der Sache selbst eher gering wären, wenn nicht die Zerstörung von Sprache im Wechselverhältnis zum gestörten Verhältnis zur Wirklichkeit stünde. S. 84.

genen Persönlichkeit und in der Zeit stärkerer Sexualerfahrungen. Kein Wunder, daß die psychoanalytische Interpretation lächerlich gemacht, dadurch Angst artikuliert und Angst davor abgebaut wird.

Zugleich aber ist den Schülern, natürlich, klar, daß Sexualität im Leben eine große Rolle spielt, daß also die Psychoanalyse irgendwo recht haben wird. Zum letzteren trägt sicher bei, daß der Stil psychoanalytischer Deutungen, etwa von Phallussymbolen, inzwischen fast zum allgemeinen Kommunikationsstil gehört und - siehe nur Hellmuth Kaisers Interpretation - bis in das Gymnasium vorgedrungen ist. Es ist also fast unmöglich, Begriffen wie Inzest und Ödipuskomplex als handhabbaren Erklärungsmustern auszuweichen. Die Abwehr, so zeigt das Märchen und seine Vorstufe, muß also diese Kategorien und Begriffe einbeziehen. Da dies distanzierend geschieht, bietet die abwehrende Rede zugleich die Möglichkeit, über Sexualität zu reden. Das Resultat ist nicht nur die im Märchen dargestellte Absurdität von Vatemord, Schwesterliebe und Selbstmord der verstoßenen Schwester im Wahnsinn, sondern zugleich das Denken und Wünschen dieser Absurditäten.

Schüler wehren die Darstellung verbotener sexueller Wünsche und Erklärungen ab und bearbeiten sie damit. Ein traditioneller Weg, derart widersprüchlich mit Sexualität umzugehen, ist eine psychoanalytische Interpretation und/oder die Kritik daran. Durch Kafkas Erzählung und das Projekt nahegelegt, wählen die Schüler aber den direkten Weg der Bearbeitung durch Phantasien, die in dem Märchen niedergelegt werden, und können deshalb psychoanalytische Thesen und Terminologie in den ambivalenten Umgang mit Sexualität nochmals einbeziehen - wodurch die Psychoanalyse zum Medium der offenbarenden und verhüllenden Rede über Sexualität wird. Der psychoanalytische Text ist für die Schüler ein seltsamer Zwitter zwischen den pornographisch aufgemachten oder auch wirklich pornographischen Illustrierten und Heften, die im Elternhaus auch und gerade dann verboten sind, wenn der Vater sie liest, und einer Art wissenschaftlicher, in der Schule zugelassener Schrift über Sexualität. Über das psychoanalytische Vokabular kann - wenn auch nur verhüllt - ein Teil der Schülersprache über Sexualität schul-öffentlich werden.⁵³

Als Resultat fällt auf, daß die im Märchen und seinen Vorstufen

53 Vgl. K. Wünsche, *Die Wirklichkeit des Hauptschülers*, 1972, S. 77.

vollzogenen Auseinandersetzungen mit der Erzählung Kafkas sehr intensiv ist, weit intensiver als schulmäßige analytische Interpretationen es im besten Fall sein können. Die Abgrenzung der Schüler gegen Kafka findet hier eine phantasierend emotionale und anschauliche Form der Aussprache. Diese beiden Aspekte - das starke Sich-Einlassen auf Kafkas Erzählung und die Artikulierung eigener Phantasien und Positionen - machen den Wert phantasierender Bearbeitungen von Literatur aus.

Auffällig ist, daß die Schüler eine eigene Sprache gefunden haben, wenn auch nur für den Augenblick dieses Anti-anti-Märchens. Denn Erfahrungen mit Phantasiemobilisierungen bei Schülerinnen und Schülern, von denen zum Beispiel der Schriftsteller Hansjörg Martin und Konrad Wünsche berichten, haben gezeigt, daß in der Regel Klischees idealisierender Medienphantasien vom Groschenheft bis zur Fernsehwerbung, vom Lesebuchtext bis zum Fernsehspiel den Inhalt der Schüler/innenphantasien nahezu vollständig bestimmen.⁵⁴ Auch die "Blödel"-Gruppe hat keine eigene Sprache im Sinne gruppenindividueller Neuschöpfung gefunden. In der Montage literarischer Versatzstücke und deren Art der Ironisierung gewinnt die Gruppe aber dennoch eine eigene Ausdrucksform. Darin sehen wir einen hohen Wert. Denn die bloße Reproduktion der medienöffentlichen Trivialphantasien kann zwar Lustgewinn bringen, kaum aber nachhaltigen Eindruck von Selbstdarstellung und Selbsterfahrung hinterlassen, weil dazu die Selbstbehauptung gegenüber den auf sie eindringenden Sprachen gehört, die im Märchen geleistet ist.

Mit der Analyse des phantasierenden Interpretierens und dem Aufzählen ihrer Vorzüge wollen wir die analytisch argumentierende Interpretation nicht beiseite rücken. Natürlich hat die phantasierende Bearbeitung von Literatur nur eine begrenzte Reichweite. Sie ist eine extrem aktualisierende Form des Zugangs zur Literatur. Die historische Dimension bleibt dabei auf der Strecke. Es scheint uns daher notwendig, das Verstehen von Kafkas *Die Verwandlung* in bezug auf

54 H. Martin, "Macht doch mal selber Literatur ...!", 1981, S. 9ff. - K. Wünsche, *Die Wirklichkeit des Hauptschülers*, 1972, S. 125ff. Wünsche sagt, der Lehrer lüge sich in die Tasche, wenn er meine, "wir könnten freie schöpferische Positionen erreichen." S. 131. Und er meint, literarische Klischeebildung sei ein soziales Problem. S. 129.

die Persönlichkeit des Autors und ihre Sozialisation, im Zusammenhang der Gesellschaftsgeschichte und auf dem Hintergrund der Geschichte erzählender Literatur, zusätzlich zu erarbeiten. Dieses Verstehen kann sich nur diskursiv "wissenschaftlich" vollziehen. Wir haben in dem Unterrichtsversuch, von dem wir hier berichten, diese Aspekte nach der Eingangsphase phantasierender Auseinandersetzung von den Gruppen bearbeiten lassen - mit überdurchschnittlich guten Ergebnissen.

Es kann nicht mit Sicherheit festgestellt werden, worauf die außergewöhnliche Leistung der Schüler bei der "konventionellen" Methode zurückzuführen ist. Es kann sein, daß die besonderen Umstände des gefilmten Versuchsunterrichts, die sorgfältig vorbereiteten Materialien zur Geschichte der Familie, zur Persönlichkeit Kafkas und zu historischen Situation größeres Engagement bewirkten. Es kann aber auch sein - und um diesen Aspekt geht es uns an dieser Stelle -, daß das phantasierende Sich-Einlassen auf eine Erzählung für die Schüler eine gute Voraussetzung war für die Beantwortung der Frage, worauf denn der Unterschied zwischen Kafkas Phantasien und ihren Phantasien zurückzuführen ist. Da man Kafka in der phantasierenden Bearbeitung als schockierend nah erlebte, war der Boden für das Interesse an der Erforschung der Persönlichkeit Kafkas und seiner Zeit bereitet.

Die Aufarbeitung der Biographie Kafkas und der Gesellschaft, in der er lebte, bedeutete nun die Abmilderung des Schocks durch biographisch analytisches und gesellschaftlich historisches Begreifen, ähnlich wie Kafka in seiner Erzählung nach dem Schock der Verwandlung den Leser/innen/n in der nachgereichten Familiengeschichte eine psychologische Erklärung anbietet und dadurch das Beklemmende mildert.

Die letzten Seiten unserer Überlegungen können zu der Meinung verleiten, phantasierende Bearbeitungen von Literatur seien das Kolumbusei des Deutschunterrichts. Daß dies nicht so ist, belegen unter anderem die Risiken. In erheblichem Widerspruch zu der von uns erörterten Bedeutung der phantasierenden Methode steht die Bewertung, die die Schüler ihr nach unserer Erfahrung im Unterricht zuteil werden lassen. Zumindes ist diese Bewertung ausgesprochen zwispältig, und daraus ergeben sich, besonders bei der erstmaligen Einführung, unter Umständen erhebliche Spannungen und Probleme. So haben Lehrerinnen und Lehrer ständig mit der Abwertung phantasie-

render Tätigkeit und ihrer Ergebnisse als Freizeitvergnügen oder Kleinkinderkram zu rechnen. Die Haltung, unter der Phantasieren allein möglich ist, zumal wenn es wie hier in einer kleinen Gruppe vor sich geht - ist Lockerheit. Das aber scheint im Widerspruch zu der in der Schule durchgängig verlangten Leistungsbezogenheit des Unterrichts zu stehen, wobei unter Leistung vorwiegend schwer, schwierig und gezwungen verstanden wird.

Die Eigenart der gelockerten Atmosphäre des Herstellungsprozesses wird verstärkt durch die Zwitterhaftigkeit seines Resultats. Das Märchen *Die Verwandlung oder der verwunschene Prinz (von den Gebrüdern Kafka)* war weder eine freie schöpferische noch eine individuelle Leistung. Das Märchen war "nur" in Abwehr von Kafkas *Die Verwandlung* entstanden, und es war "nur" eine Leistung einer Gruppe. Wir haben zweimal "nur" in Anführungszeichen gesetzt, weil sich dahinter festgefügte gesellschaftliche Wertungen von schöpferischer Literatur verbergen. *Die Verwandlung* von Franz Kafka ist das Produkt eines schöpferischen, künstlerisch begabten Individuums in der freien Entfaltung seiner Phantasie und seines künstlerischen Vermögens. Als so entstandenes Kunstwerk genießen Autor und Werk höchste gesellschaftliche Wertschätzung. Da das Märchen der Schüler diese Merkmale nicht oder nur unvollkommen aufweist, scheint sein Rang im Ansehen der Schüler gering, abgesehen von den oben dargestellten Negativzeichen, unter denen die Gruppe das Märchen überhaupt verfaßt hat. Dies verstärkt sich noch im Umkreis "Schule", wo seit Kindergartenzeiten Phantasiespiele mit dem Kind-Status verbunden sind, aus dem die Schüler gerade dieser Altersstufe nun endgültig heraus wollen. Sie wollen nicht mehr als Kasperletheater spielende Kinder angesehen werden, sondern als rational denkende Erwachsene. Dadurch verstärkt sich die Ablehnung von phantasierender Bearbeitung von Literatur.

Dagegen steht aber, daß Jugendliche in der Regel keine festgelegten Persönlichkeiten wie Erwachsene sind, sondern ohne Vorurteile meist spontan bereit sind, interessante "gute Sachen" auch gut zu bewerten. In unserem Fall hieß das: Selbst bei negativer Bewertung der Methode phantasierender Bearbeitung bedachte die Klasse die Gruppe, die das Märchen verfaßt hatte, mit starkem Beifall.

Wir dokumentieren die zuletzt erörterten Probleme durch die Diskussion in der Klasse vor und nach dem Verlesen des Märchens. Da

die vom Videoband abgehörte und aufgeschriebene Diskussion fast 14 Seiten umfaßt, kürzen wir den Text. Wir konzentrieren uns auf den Anfang und auf die Redebeiträge zu unserem Problem.

Die Situation: Es ist die 11. Projektstunde (von insgesamt 29). In der 1. Projektstunde waren, wie schon berichtet, nach konventioneller Diskussion über die Frage "Wie hat euch die Erzählung gefallen?" Gruppen gebildet worden mit der Aufforderung, die Zustimmung oder Ablehnung in einer fiktionalen Situation darzustellen. In der 3. und 4. Projektstunde wurden die Ergebnisse im Klassenplenum vorgestellt, so z.B. die Kurve, die Gegenstand des vorigen Kapitels des Buches ist. Diese ersten Ansätze phantasierender Bearbeitung führen zu einer Arbeitsphase, die von der 5.-10. Projektstunde reicht. In der 11. Stunde beginnen die Berichte vor der gesamten Klasse. Nachdem bereits eine Gruppe in dieser Stunde berichtet hat, ist die "Gegentext"-Gruppe an der Reihe. Zum Gruppenbericht gehört nicht nur das Verlesen des Textes, sondern auch ein Kommentar über den Verlauf der Gruppenarbeit. Der folgende Auszug gibt das Gespräch mit dieser Gruppe von Beginn an wieder:

Rolf Wir hatten die Schwierigkeit, uns zu einigen, was man jetzt schreiben soll. Ob wir dieses Wort oder ein anderes nehmen - weil wir alles mehr oder weniger frei erfunden haben und uns trotzdem an eine Richtlinie halten wollten - , es gab halt irgendwie blöde Situationen; keiner wußte genau, was man jetzt da nehmen sollte, wenn einer einen Weg vorgeschlagen hat. Einige haben gesagt, das paßt uns nicht ins Konzept, oder so. Es gab immer Streitigkeiten. Wir sind bloß langsam vorangekommen, zum Beispiel bloß ein, zwei Sätze in der Stunde. Und es war immer noch eine ziemliche Unklarheit, ob man das überhaupt so machen sollte, wie wir das gemacht haben.

Lehrer Ja warum?

Rolf Ja weil das halt ... ob das überhaupt einen Sinn hat oder mehr so ... mehr ein Spaß ist oder so, ich weiß es nicht. Sollten wir das mit dem Hintergrund machen oder ob da der Hintergrund auch irgendwie herauskommt?

Lehrer Ja, das werden wir ja sehen. Warum habt ihr denn Schwierigkeiten darüber gehabt, ob das Spaßige Sinn hat?

Rolf Manchmal hat dann einer gesagt, das bringt's alles

nicht, das ist alles Schwachsinn, das mach' ich nicht mit. Dann hat ein anderer gesagt, nein, das machen wir so.

Lehrer Habt ihr euch klar gemacht, was für Vorstellungen ihr dabei habt, wenn ihr davon ausgeht, was "bringt's" oder was "bringt's" nicht?

25

Rolf Wir wollten auch der Leistung gerecht werden, die von uns gefordert wurde. Aber das war halt nicht so einfach.

Lehrer Ja, welche Art von Leistung, glaubt ihr denn, haben wir, habe ich gefordert?

30

Rolf (Uns war schon klar), daß das ironisiert werden sollte, und wir haben halt gedacht, es muß irgendwie Hintergrund da sein, sonst ist das Ganze witzlos. Es muß ja irgendwie eine Interpretation da rein kommen, oder so was.

Lehrer Gut. Vielleicht kommen wir gleich noch mal drauf zu sprechen. Jetzt lest mal vor.

35

Rolf [räuspert sich und liest dann "recht theatralisch vor. [Text siehe S.64-66] Die Klasse folgt dem Vortrag gespannt und belustigt." (Tutorenprotokoll) Starker Beifall, Klopfen auf den Bänken.]

40

Lehrer Jetzt hätte ich mal eine Frage, warum ihr das Ganze für so wenig sinnvoll hieltet? Das ist doch angekommen.

Armin [aus der Gruppe] Ich meine, das ist gar nicht so blödsinnig, wenn man sich das anhört. Am Anfang hielt ich es auch so ohne Bezug zum Kafka. Aber wenn man's mal im Ganzen anhört, mit der Verwandlung, mit der Schwester, Erotik und so, (da bemerkt man), daß das alles bei Kafka fehlt, oder auch da ist. Irgendwie ist doch ein Bezug zum Kafka da, und das finde ich gar nicht so schlecht. Daß man mal die ernste Geschichte vom Kafka mit allen möglichen Komplexen vom Freud, Ödipuskomplex und so, daß man die mal auf so eine Art etwas ironisiert hat ...

50

Rolf In dem schwarzen Literaturanalyse-Buch haben wir [die Interpretation der Verwandlung von Hellmuth Kaiser] gelesen und festgestellt: Der Vater ist die oberste Person, also ist das eine ödipale Situation. Der Vater steht oben, und der Kafka, also Samsa, hat Angst vor ihm. Und wir haben gedacht, das können wir jetzt mal umdrehen, und der Gregor schmeißt den Vater gegen die Wand und nimmt dann selber die führende Rolle ein. Im Normalverhalten ist das so. Bei Kafka steht der

55

Die Verwandlung der *Verwandlung*

60 Gregor Samsa zuerst hoch und fällt dann tief, und der Vater ist
am Anfang tief unten und klettert dann immer höher in der so-
zialen Leiter, sozusagen. Und jetzt haben wir alles umgekehrt,
denn am Schluß ist ja der Prinz, also der Elefant, oder der Gre-
gor (wie man sagen will), an der Führung des Reiches, wo er in
65 die obere Stellung aufgenommen ist; und der Vater ist dann er-
ledigt.

Und dann haben wir das mit der Schwester reingebracht. Dort
beim Kafka steht etwas drin, daß das halt mit der Schwester so
ein Komplex da war, mit der Schwesterliebe und so. Und, ha-
70 ben wir gedacht, das bringen wir irgendwie rein, und alles das,
Psychologie, wo bei Kafka mit dunklen, ins Dunkle vom
Sturmwind ausgebrüteten tosenden Seelen ... dieses Unterbe-
wußtsein, lauter solche Sachen. Das kann man nicht so genau
erklären, jetzt.

Die Diskussion kreist um den Sinn des Schüler-Märchens für die
Kafka-Interpretation. Ein Schüler meint, das Märchen liefere Hinter-
grundwissen zum Verständnis von Kafkas Erzählung. Man könnte
zuerst das Märchen und dann Kafkas Text lesen. Dann kommt ein an-
derer Schüler, der nicht in dieser Gruppe war, auf die Voraussetzungen
für das Verfassen eines solchen Märchens zu sprechen:

75 *Jochen* Ich fand die Arbeit ganz gut, weil man erst einmal, um
das zu schreiben, mit dem Text (von Kafka) total vertraut sein
muß, um das überhaupt schreiben zu können. Um so etwas zu
machen, da kann man sich wirklich mit dem Text identifizieren,
und man kennt dann wirklich den Text viel besser, wenn man
80 ihn umgeschrieben und sich Gedanken darüber gemacht hat,
wie man so etwas (verfaßt).

Das wird von weiteren Schülern bestätigt. Ein anderer Schüler,
derjenige, der die Gruppe verlassen hat, weil sie nur "blödelte", wen-
det ein:

85 *Roland* Ich finde es so ganz lustig und würde das auch mal
drei Stunden machen, aber auf die Dauer glaube ich nicht, daß
das tatsächlich etwas zur Sache beiträgt, wenn man fast eine
ganze Unterrichtseinheit auf so etwas verwenden würde.

Auch diese Bedenken finden Unterstützung:

Jochen Wenn man das kurzzeitig, bloß einmal, macht, dann bringt das schon was. Aber wenn man das länger macht, dann
90 kommt man, glaube ich, ziemlich leicht in Versuchung, daß es einfach so läuft, daß man sich keine Gedanken mehr darüber macht, daß einfach etwas Lustiges geschrieben wird, das gar nimmer so direkt in Beziehung zum Text steht, das wirklich nicht einen Kontrast gibt.

Diese Mischung von begrenzter Zustimmung zur phantasierenden Methode bei sehr großen Bedenken des Entgleitens ins lustvoll Unverbindliche wiederholen alle in der sehr regen Diskussion, an der sich 11 Schüler von 22 beteiligen und die sich trotz Gong engagiert in die Pause fortsetzt. Wir zitieren nur noch den Beitrag von Rolf, der das Märchen vorgelesen hat und der zusammen mit Armin zu den Hauptverfassern zählt:

Am Anfang haben wir es eigentlich auch nicht gut gefunden, so etwas zu machen. Es war ja halt ganz amüsant so. Aber im Lauf der Arbeit haben wir doch festgestellt, daß man sich fast immer Gedanken über das ganze Stück [Kafkas Erzählung] macht. Und dadurch, daß wir das eben irgendwie gegensätzlich machen wollten wie beim Kafka, nicht so langwierig, haben wir immer darüber gestritten, wie's im Kafka zugeht, was die Hintergründe sind und wie man die jetzt anders herum bringen kann. Und ich glaube, auf diese Weise haben wir doch, auf leichte und irgendwie angenehme Weise, einiges vom Stück mitbekommen. Ich finde es eigentlich ganz gut so, denn warum soll man das immer so trocken machen? Und ich glaube, auf diese Weise kriegt man doch annähernd genausoviel heraus, was wirklich drin steckt, wie wenn man das trocken bearbeitet, also eine Interpretation macht.

Leistung contra Phantasieren - wie sehr setzen sich die Schüler unter jene besondere Art schulischen Leistungsdruck! Die Reden der Schüler wirken auf uns auch aus dem Abstand von mehreren Jahren noch beklemmend in der Deutlichkeit, mit der Schüler den engen,

Kreativität und Leistung sehr stark einschränkenden Leistungsbegriff zum Maßstab des Unterrichts, ihrer selbst und anderer machen.

Das Gespräch belegt, daß unsere These, Abwehr sei immer auch Auseinandersetzung, richtig ist. Hier dokumentieren die Schüler, wie sehr sie ihr Phantasieren als intensivste Beschäftigung mit Kafkas Text erfahren haben. Die Tutorenprotokolle zeigen, daß dies nicht nur zur eigenen Rechtfertigung geschieht und keine vor Klasse und Lehrer nachträglich vorgeschobene Behauptung ist.

Die Diskussion gibt weitere Aufschlüsse über das, was sich bei der Abfassung von Phantasie-Texten in der Gruppe abspielt. Der Streit in der Gruppe, von dem Rolf berichtet, hängt mit den unterschiedlichen Vorstellungen und Phantasien der einzelnen Gruppenteilnehmer zusammen. Aufgrund unserer eigenen Erfahrungen in solchen Gruppen, von denen wir im folgenden Kapitel berichten, halten wir diese Diskussion in der Gruppe für sehr wertvoll, für den Kern dieses Verfahrens, für den eigentlichen Ort, wo sich das, was wir in unserem Buch mit dem vorläufigen Begriff "Auseinandersetzung" bezeichnen, vollzieht, wo Denken und Empfinden bei der Lektüre des Textes in das Stadium der Verarbeitung geraten. Die Schüler erfahren sich selbst in ihren eigenen Phantasien. Unter dem Zwang, einen neuen Text erfinden zu müssen, macht jeder Erfahrungen mit sich selbst, die man nur als "eigenartig" und "seltsam" bezeichnen kann und die einem eine ungeahnte Begegnung mit sich selbst vermitteln. Diese Phantasien treffen sofort auf die Beurteilung durch andere. Man lernt die Mitglieder der Gruppe, so empfindet man, in ganz anderer und eindringlicherer Weise kennen. Der Kampf um das Vorwärtsbringen des Textes wird zwar sehr mühsam - Rolf stöhnt darüber, man sei pro Stunde manchmal nur ein oder zwei Sätze weitergekommen -, aber das Spektrum der angerissenen Themen, Vorstellungen, Anschauungen, Situationen, Figuren, Szenen ist sehr groß, fast kaum überschätzbar groß. Unserer Erfahrung nach umfassen die verworfenen Ideen ein Vielfaches (das Vier- bis Sechsfache) des ausgearbeiteten Textes. Innerhalb von kurzer Zeit werden sehr viele Bereiche des inneren und äußeren Lebens angesprochen, und jedesmal müssen sich alle intensiv und präzise auf die Vorschläge der anderen einlassen.

In dieser Situation bietet Franz Kafkas Erzählung Halt und Bezugspunkt angesichts der Gefahr, völlig auseinanderzudriften. *Die Verwandlung* bleibt der gemeinsame Nenner, auf den man in Krisen zurückgreift. Kommt die Gruppe nicht recht weiter, beschäftigt sie

sich fast regelmäßig mit der Vorlage. Man interpretiert, wenn auch ungeordnet, Teile oder das Ganze von Kafkas Erzählung. Auch das spricht Rolf klar aus. Die Gruppenarbeit an einem Phantasiertext enthält also immer, oft über eine lange Zeit hin, analytisch interpretierende Teile, etwa so wie ein Schauspielensemble Interpretation leisten muß, um dem Autor oder der Autorin gerecht zu werden. Der Nachteil ist, daß diese Interpretationen, wenn sie nicht sorgfältig protokolliert werden, für die Klasse verloren gehen, weil sie in den vorgelegten Text, hier das Märchen, nur sehr vermittelt eingehen, und nur durch den Kommentar, den Rolf anschließend gibt, bruchstückhaft zur Sprache kommen. Der Vorteil ist, daß sie ganz aus dem eigenen Interesse und den Notwendigkeiten des eigenen Arbeitsprozesses hervorgehen. Hier werden nicht abstrakte Kenntnisse über einen Text, hier wird keine eigengesetzliche "Interpretation" erarbeitet, sondern der Text wird in intensiven, subjektiven Suchbewegungen angeeignet und aufgeschlüsselt, wo er Widerstände bietet. Ist es möglich, wenigstens einen Teil der Diskussion zu protokollieren, kann gerade dieser Unterschied, kann aber auch die "Leistung" der Gruppe nach herkömmlichen, abstrakten Maßstäben mit der Klasse besprochen werden.

Bemerkenswert, wie fest die Schüler auf Leistung im "üblichen" Sinn getrimmt sind, wie sehr sie diesen Leistungsanspruch verinnerlicht haben und daß sie Resultate als Leistung nur nach ganz bestimmten Kriterien anerkennen. Gut ist nur, was Arbeit macht, was Verleugnung von Lust beinhaltet, was zu vorzeigbaren Ergebnissen führt, was begründbar ist, was - so in einigen hier nicht zitierten Redebeiträgen - den Noten dient, im Abitur verwertbar erscheint, usw.⁵⁵ Es dürfte einsichtig sein, daß in diesen Vorstellungen Elemente des gesamtgesellschaftlichen Leistungsbegriffs enthalten sind, daß Schüler Leistung und Erwachsensein verbinden und daß die Wertschätzung vorzeigbarer Leistung auch zu tun hat mit Schule, wo alles nur Probehandeln, kein gesellschaftlich verwertbares und dadurch kein aner-

55 Wie dies zustandekommt, zeigen z.B. E. Holling und A. Bammé, *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, 1976, besonders S. 34f. Die Deformation des Verhaltens durch die Institution "Schule" bewirke, "daß die Schüler letztlich die Überzeugung internalisieren, daß Lernen grundsätzlich ein fremdbestimmtes Verhalten ist. Folgerichtig erscheint ihnen die Vorstellung, daß Lernen oder Arbeit Spaß machen kann, als abwegig. Wenn Arbeit Spaß macht, dann ist es eben keine." S.35

kanntes Produkt hervorgebracht wird. Die Klasse akzeptiert das Märchen als gekonnte Ironie, als Text, der ankommt, d.h. zustimmendes Lachen erregen kann. In der Diskussion wird dann deutlich, daß diese Anerkennung sich verstärkt dadurch, daß man eine besondere Form der Interpretation von Kafkas Erzählung darin entdeckt. Damit ist das Märchen endgültig sanktioniert, aber mit dem allseits stark betonten Hinweis auf die Größe der Gefahr, sich in bloße Phantasien zu verliehen.

Dennoch glauben wir, daß noch ein anderes Moment eine Rolle spielt, das mit dem Leistungsbegriff der Schüler zu tun hat. Die Schüler haben es geschafft, die Geschichte "umzudrehen". In dieser Fähigkeit liegt für sie ein Erfolg. Sie haben sich gegen Kafka, gegen seine Künstlerpersönlichkeit, seine furchtbare Vernichtungsphantasie und die brutale Art, die Leser/innen in den Untergang Gregors mit hineinzuziehen, behauptet. Wir sind uns sicher, daß das ironische Jonglieren mit den literarischen und rhetorischen Formen, mit der Realität und mit der Psychoanalyse im Bewußtsein der Schüler ebenfalls zu den "Leistungen" gehört. Zumindest dämmert es Rolf und Armin, daß die empfundene Überlegenheit nicht nur "angenehm" ist, sondern auch eine "Leistung" darstellt. Beleg dafür ist, daß die Schüler letztlich doch mit erheblichem Selbstbewußtsein auf das Märchen zurückgesehen haben. Das war sicher auch die Folge unserer Anerkennung, doch auch Folge ihres Gefühls, sich diese Anerkennung verdient zu haben, daß der Beifall der Klasse berechtigt war. Auf dieser Basis ist es schließlich Rolf, dem entschiedensten Ablehner von Kafkas Erzählung wie des phantasierenden assoziierenden Verfahrens, möglich, sein Sich-Einlassen mit der Geschichte samt Märchen-Resultat als positiv anzuerkennen.

Noch ein Letztes: Am Schluß seines Berichtes versucht Rolf zu vermitteln, daß sie etwas von der Dämonie unerklärbarer Konflikte, Stimmungen oder Ängste in das Märchen bringen wollten. So sind unserer Auffassung nach die elliptischen Satzbrocken von den "ins Dunkle vom Sturmwind ausgebrüteten tosenden Seelen" (Seite 85, Zeile 69f) zu verstehen. Man weiß nicht recht, ob das wieder nur Ironie ist oder mehr. Wie dem auch sei, hier wird ein Punkt angesprochen, wo die Betroffenheit gegenüber Kafkas *Verwandlung* ohne den Durchgang durch das Bewußtsein sich einen vergleichbaren Ausdruck schaffen kann oder zu schaffen versucht, nämlich im Versuch der Übertragung von Stimmungen in den eigenen

Phantasiertext. Diese These scheint nur auf den ersten Blick falsch, weil das Märchen nichts an kafkaesker Stimmung mehr enthält. Wenn wir aber bedenken, daß sich meist die Empfindlichsten und Empfindensten der Ironie bedienen, dann scheint uns die Vermutung berechtigt, daß die ironische Haltung des Märchens zumindest von Rolf auch als Umdrehen der kafkaesken Stimmung gemeint ist auf dem Hintergrund großer Betroffenheit. Das ironische Märchen wäre dann für die Schüler eine außerordentlich bedeutsame Form der Bearbeitung auch eigener Konflikte.

b) Der Untergang des Walter in: *Die Wandlung*

Die ausführliche Dokumentation und Auswertung im vorigen Kapitel hatte zum Ziel, Möglichkeiten und Vorgänge phantasierender Textinterpretation im Deutschunterricht konkret zu vermitteln. Die bisherigen Ergebnisse sind an einem weiteren Beispiel aus derselben Unterrichtseinheit zu erweitern, aber vor allem durch den Bericht über andere Gruppen zu relativieren.

Phantasierende Textbearbeitung klappt nicht immer, schon gar nicht beim ersten Mal. In unserem Fall hatte der Lehrer zwar schon einmal versucht, das Ende von Kleists Novelle *Michael Kohlhaas* umschreiben zu lassen - mit vielversprechendem Erfolg -, aber weitere Erfahrungen mit Phantasieren hatten die Schüler seit der Unterstufe nicht. Die Reaktion der Klasse auf unser ausführlich begründetes Angebot war durchaus zwiespältig. Von den 6 Gruppen sperrte sich eine vollständig gegen diese Art des Umgangs mit Kafkas Erzählung; sie arbeitete "nur" konventionell mit biographischen und sozialgeschichtlichen Texten, war am Ende befriedigt, die eigene Leistung auf diesem Gebiet anerkannt zu sehen und kam nur bis zu einer wohlwollenden Duldung der Phantasiearbeit, die andere betrieben.

Auch die Ergebnisse der weiteren 4 Gruppen sind nicht so gut vorzeigbar wie das Märchen der "Gegentext"-Gruppe. Eine schrieb den Beginn und das Ende der Erzählung aus und um: Als die Schwester dem Vater vor Freude über das geplante Hochzeitsfest um den Hals fällt, zertritt sie einen Käfer - Gregor. Zwei Gruppen versuchten, mit anfangs großem Eifer etwas aus den 24 "Fortsetzungen" der Kafka-Erzählung zu machen. Vor Projekt-Beginn hatten wir die ersten vier Abschnitte der "Verwandlung" allen Schülern vorgelegt mit der Auffor-

derung, eine Stunde lang für den ihnen unbekanntem Text sich eine Fortsetzung auszudenken. Die so produzierten Texte hatte die Projekt-Sekretärin auf Matrize geschrieben, vervielfältigt und allen Schülern zugänglich gemacht. Sie waren zum Teil sehr überraschend und farbig und schienen allen am Projekt Beteiligten auf eine schwer zu bestimmende Weise interessant und signifikant, ohne daß irgendeiner wußte, was er mit ihnen anfangen sollte. Auch wir Uni-Leute waren ziemlich ratlos, zumal uns klar war, daß eine naheliegende psychologisch-psychoanalytische Ausdeutung einzelner dieser Eigenproduktionen auf keinen Fall in Frage kommen könnte. Entsprechend hilflos waren auch die Schüler. Eine der beiden Gruppen untersuchte die Texte nach bestimmten Fragen und versuchte derart, die Fülle zu systematisieren; die andere machte eine Textcollage zu Fragekomplexen nach dem Schema: Satz 1 des ersten Textes, dann Satz 2 des zweiten Textes, usw.. Mit den Ergebnissen haben weder die Klasse noch wir sehr viel anfangen können. Bei der Besprechung im Plenum kam es aber zum Teil zu erregten Debatten über die vorgelegten Ergebnisse. Die Gruppen verteidigten sich engagiert, obwohl Tutorenberichte und Videoaufzeichnungen viel Leerlauf, Hilflosigkeit und Mühe zeigen, mit den Texten umzugehen.

Schließlich versuchte eine weitere Gruppe, Kafkas *Verwandlung* in eine andere Zeit und in eine andere Gesellschaft zu übertragen; das muß zum Teil recht abstrakte Diskussionen über unsere Gesellschaft ergeben haben; ein anschaulicher Text ist dabei nicht zustande gekommen. Text und Gruppenarbeit waren fast total dominiert von einem Schüler, der als Juso politisch aktiv war und abstrakte Reden über Gesellschaftssysteme liebte.

Schon aus dieser kurzen Skizze der Arbeit weiterer Gruppen geht hervor, daß phantasierende Bearbeitung von Literatur kein Allheilmittel gegen Lustlosigkeit und Erkenntnisssperren im Schulunterricht ist. Sie ist nicht mehr und nicht weniger als ein Versuch, sich über eine Situation, die der des Autors beim Schreiben seines Werkes vergleichbar ist, mit Autor und Werk auseinanderzusetzen. Es sollte verständlich sein, das man/frau den phantasierenden Umgang nicht mit Zwang einsetzen, sondern nur anbieten kann, und Schülerinnen und Schülern, die nicht darauf anspringen, andere Aufgaben stellen, oder sie andere, selbstgewählte, Wege gehen lassen muß.

Nach 6 Stunden phantasierender Bearbeitung folgte die her-

kömmliche Literaturinterpretation, die in diesem Falle durch sozialhistorische Texte unterstützt wurde. Damit war aber die phantasierende Kreativität nicht zuende. Besonders die positive Wertung der Gruppenaktivität und ihrer Ergebnisse führte zu Fortsetzungen. Eine davon stand in Verbindung mit dem Zeichenunterricht. In Absprache mit dem Zeichenlehrer verband dieser eine Unterrichtseinheit über expressionistische Malerei mit der Kafka-Erzählung und ließ die Schüler den Käfer in einer speziellen Technik expressionistisch malen.⁵⁶

Zur Karnevalszeit bauten mehrere Schüler einen phantastisch gepunkteten Pappkäfer, unter den drei Schüler kriechen konnten. Am Freitag vor Fastnacht fand der Auftritt des Käfers zuerst im Klassenzimmer mit dem symbolbeladenen Apfelwurf, dann in der gesamten Schule statt, wo es im Lehrerzimmer schließlich zu einem unerfreulichen Zusammenstoß mit dem Direktor kam. Dieser fühlte sich offenbar nicht nur irritiert, sondern auch bedroht und griff in die Augenklappen, um zu sehen, wer sich darunter verbirgt. Mit dem Griff in die Augäpfel spielte er ungewollt eine bedeutende Rolle in dem dramatischen Auftritt und dem anschließenden Happening; der Käfer wurde schließlich in einem Ritual auf dem Rasen des Schulhofes verbrannt. Dieses Happening machte die Klasse und das Projekt in der ganzen Schule bekannt, wertete diese Art des Umgangs mit Literatur in den Köpfen der Schüler erheblich auf und verstärkte Aktivitäten auf diesem Gebiet.

In der letzten Phase bestanden neun Schüler darauf, in Richtung künstlerischer Interpretation weiterzuarbeiten. Es bildete sich eine Hörspielgruppe, die aber kein Hörspiel zustande brachte und stattdessen einen Song verfaßte, der die herausragenden Aktivitäten besingt (Melodie: Babysitter Blues).

Aus drei Mitgliedern der Märchen-Gruppe (Rolf, Armin und Martin) und zwei anderen entstand eine Filmgruppe. Sie entwickelte, unterstützt von einem studentischen Tutor und dem Kameramann, große Aktivitäten und legte einen Videofilm, *Die Wandlung*, vor; von dem soll abschließend berichtet werden. Wir wollen an diesem Film einen bestimmten Aspekt phantasierender Bearbeitung aufzeigen. Da das Drehbuch, das keine ausgearbeiteten Dialoge enthält, keinen zu-

⁵⁶ Ähnliches versucht H. Willenberg, *Sprachliebhaber und Bilderseher. Illustrationen zu Kafkas "Ein Landarzt"*, 1983.

Die Verwandlung der *Verwandlung*

reichenden Eindruck von dem Film vermittelt, ist zuvor eine Beschreibung notwendig.

Der Film handelt vom Untergang des arbeitslosen Jugendlichen Walter, der betrunken den Vater vor dem eingeladenen Chef blamiert, dafür aus der Familie ausgestoßen wird und im Treppenhaus zumindest symbolisch stirbt. Das Fünf-Personen-Stück spielt im Elternhaus von Walter: Vater und Mutter, Sohn und Tochter bilden die Familie, dazu kommt der Chef als zum Essen eingeladener Besucher. Der Vater ist als pedantischer kleinbürgerlicher Aufsteiger gezeichnet, der vor dem Chef Eindruck schinden will, damit er in der Firma befördert wird. Die Mutter ist das auch geistig völlig auf Essen und Haushalt reduzierte Muttchen, das alles tut, was der Vater sagt. Die Tochter verhält sich völlig angepaßt und gibt das Gegenbild zum ausgeflippten Bruder ab.

Der Film ist in seinen inhaltlichen und auch gestalterischen Grundzügen allein das Werk der Schüler. An Material über den Ablauf der Entstehung gibt es den Bericht des Kameramannes und des Tutors, eine Videoaufnahme über die entscheidende Gruppensitzung, in der die inhaltlichen Hauptmomente festgelegt werden, etwa daß der Held Alkoholiker sein soll, und eine Rohfassung des Films als Vorstufe zu der Endfassung. Im Resultat stecken eine Reihe von Hilfen des durch eigene Filmarbeit in den Möglichkeiten dieses Mediums sehr erfahrenen Kameramanns, auch des Tutors. So war die unterlegte Pink Floyd-Melodie ein Vorschlag des Kameramanns, das symbolische Aus-dem-Fenster-Fliegen durch Kameranachschwenk am Schluß ebenso seine Idee wie der Abspann, wo alle Teilnehmer nacheinander auf einem Stuhl sitzen.

Hier zunächst das Drehbuch: *Die Wandlung*

1. Aufnahme: Käfer (VW) eventuell mit Titelschild

2. Aufnahme: Zimmer - Musik: Pink Floyd

Tür zum Wohnzimmer schwenkt auf,

Rundblick

5 Tür zu Walters Zimmer schwenkt auf, Walter steht am Fenster, öffnet Flasche und blickt traurig hinaus.

Kamera-Schwenk zum Tisch. Man sieht einen offenen Brief, dann dick angekreuzte Stellenangebote. Walter nimmt Bild von Frau mit Pelzboa, schaut es an und legt es in Schublade. Zurück

10 ins Wohnzimmer mit Kamera, Musik blendet langsam aus, Metronom hörbar, Geschirrklopfen, Auftritt von Vater und

Die Verwandlung der *Verwandlung*

Mutter.

Dialog: 1. Besorgnis über rechtzeitiges Fertigwerden des Essens

2. *Thema Chef:* über die Beförderung!

15 3. Besorgnis, ob Walter auch nicht in Erscheinung tritt.

Decken den Tisch fertig: Schale mit Äpfeln steht auf dem Tisch

(Äpfel müssen groß gezeigt werden) Türglocke: Eltern eilen zur

Tür. Kamera bleibt auf den Tisch gerichtet. Kamera schwenkt

zur Tür. Man sieht wie Chef begrüßt wird - aus dem Mantel hel-

20 fen - Begrüßungsfloskeln - Aperitif

Gespräch: Unwichtige Dinge (Wetter etc.) zuerst.

Setzen sich.

Erste Rumpelgeräusche im Zimmer von Walter. Eltern schauen

sich ängstlich an und versuchen Chef abzulenken mit:

25 *Konversation:* über's Essen

Beginn des Essens. Klassische Musik. Kaugeräusche.

Erst nur Geräusche aus Zimmer von Walter. Dann rumpelt

Walter hinein, fluchend über Scheiß-Welt etc., leere Flasche in

der Hand. Vater bringt schimpfenden Walter, unter dessen la-

30 bilem Widerstand, ins Zimmer, während Mutter versucht, Chef

abzulenken.

Vater: schimpft den Walter an, unterdrückt.

Mutter: fragt Chef irgendwelchen Unsinn über's Essen

Vater kommt zurück

35 *Vater:* entschuldigt sich arschkriecherisch beim Chef.

Entschuldigung, Verzeihung etc. ... er hat ein bißchen gefeiert

etc.

Chef: Kann ja mal vorkommen etc.

(Schaut auf die Uhr)

40 Wichtiger Termin, entschuldigt sich, geht unter faden-

scheinigem Grund.

(Chef geht ab)

(Tür auf - zu)

45 Vater zurück, wütend - klassische Musik blendet aus.

Vater flucht über Verschwinden von Chef, steht am Tisch und

redet zur Frau.

Vater sieht dann Walter, der in die Tür getreten ist, wird noch

wütender, greift zum Apfel und schmeißt nach Walter (- Wurf

50 in Zeitlupe)

Die Verwandlung der *Verwandlung*

Vater stürzt zu Walter hin, beschimpft ihn, schüttelt ihn.

Vater: erklärt, daß Walter abhauen soll, daß er ihn nicht mehr sehen will, packt ihn am Kragen, gibt ihm Tritt in Hintern.

55 Tür wird zugeschlagen

- Metronom wird sehr laut

Vater steht niedergeschlagen da

- Metronom blendet aus

- Lied vom Tod blendet ein

60

Schluß: Walter liegt in einem Treppenhaus oder so
Kamera schwenkt ins Leere oder ins Freie

65

Ende

Da es sich um eine reine Jungenklasse handelte, mußten auch die Frauenfiguren von Schülern gespielt werden. Die Verkleidung war perfekt mit Perücke und Frauenkleidern. Für den Zusammenhang mit der Märchengruppe ist von Interesse, daß Rolf den Walter spielte, Armin die Mutter und Martin, von dem die Idee zu diesem Film stammte, die Tochter. Die neu hinzugekommenen Mitglieder spielten Chef und Vater. Hängt diese Rollenverteilung mit dem Märchentext zusammen? Nachdem die drei im Märchen den starken siegreichen Helden gezeigt hatten, wechselten sie nun die Position und spielten die geknechteten Figuren - das wirft ein bezeichnendes Licht auf die Art des Agierens eigener Wünsche und Ängste.

Der Film war ein großer Erfolg, nicht nur nach der Stärke des Applauss, sondern auch nach dem Grad, in welchem die Schüler beeindruckt waren. Es fand aber keine Diskussion darüber statt, nicht aus Zeitmangel, sondern weil die Schüler ganz offensichtlich ein Zerreden vermeiden wollten und ein anderer, vielleicht phantasierender künstlerischer Umgang von niemandem angeregt wurde, auch vom Lehrer nicht. Dieselbe Situation ergab sich auch, als die Klasse (geschlossen!) nach München zu einer Aufführung von George Taboris Kafka-Theaterspiel fuhr, in dessen Mittelpunkt *Die Verwandlung* steht.

Taboris Kafka-Collage, von der Presse hochgelobt, beeindruckte die Schüler außerordentlich, aber ein Gespräch darüber kam weder bei der vierstündigen Bus-Heimfahrt noch später zustande.

Es sind einige Symbolbedeutungen des Films aufzuklären: Der Metronom, der die Pink-Floyd Musik des Anfangs ablöst in dem Augenblick, als die Eltern ins Bild kommen, soll den bürgerlich absolut festgelegten "Takt" des Lebens der Familie symbolisieren: starr wie ein Metronom, gleichmäßig, unveränderbar, fremdbestimmt. Zugleich Anspielung auf den "Takt", den Sohn Walter verletzt, als er in dieses "taktvolle" Leben einbricht, was letztlich zu seinem Untergang führt.

Die Äpfel in der Schale sollen anspielen auf die Apfelwurfszene in Kafkas *Verwandlung*. Kurz vor dem Rausschmiß wird der Vater Walter mit einem Apfel bewerfen.

Der Name des Helden ist zugleich der Vorname des Lehrers - eine vielsagende, aber schwer ausdeutbare Anspielung. (Heißt das: 'Der mächtige Lehrer soll mal in unsere Lage kommen und als ausflippendes Subjekt verstoßen werden - dann würde er fühlen, wie uns zumute ist'?)

Am Schluß schwenkt die Kamera, die auf der Höhe der Wohnungstür im Außenflur steht, vom zusammengekrümmten Walter auf dem Treppenabsatz unter dem Fenster zum geöffneten Fenster hinaus mittels Zoom in die freie Natur der Baumkronen bis in den Himmel. Absicht: Symbol des Davon-Fliegens des Walter als Käfer.

Der Aspekt, um den es uns bei der Erörterung dieses Films geht, betrifft die Symbolik, oder allgemeiner gesagt, die große Bedeutung, die fast jedes Detail des Films hat. Das beginnt mit den VW-Käfern zu Beginn des Films. Die Schüler fanden im heruntergekommenen Nachbargrundstück (wo später eine Straße gebaut wurde), zwei nebeneinander gestellte VW-Schrottkäfer ohne Räder. Das erste Bild beginnt mit diesen beiden Schrottkäfern. Die bewußt gemeinte Bedeutung: der Käfer ist Schrott, ist tot. Wie der Anfang, so das Ende: auch der Held wird am Ende erledigt sein.

Das Bild von der Frau mit der Pelzboa, das Walter in die Schublade legt, bedeutet den Verzicht auf die Liebe, auf Sexualität, auf Leben. Die sexuelle Bedeutung der Pelzboa als weibliches Genitale steht in der Interpretation von Hellmuth Kaiser, die zumindest drei Teilnehmer der Filmgruppe ja gut kannten.

Wir haben hier nur auf die auffälligsten Bedeutungen aufmerksam gemacht. Wir waren verblüfft, daß die Gruppe jede Einzelheit der

Handlung - nicht aber der Rede - festlegte und die Bedeutung besprach: das Anzünden der Pfeife, der Wein, der Aperitif, Einzelheiten des Zimmers, die Lichtverhältnisse, alles wurde der Gruppe wichtig, weil es etwas aussagen sollte. Die Tendenz zur Übersymbolisierung war energische Absicht der Schüler.

Es geht hier nicht darum zu beurteilen, ob die beabsichtigte Bedeutung den Zuschauern des Films überhaupt vermittelt werden konnte. In manchem war das nicht der Fall; mal war deutlich erkennbar, daß ein Motiv etwas bedeuten sollte, aber nicht deutlich, was; bei einigen Symbolen begriffen die Mitschüler viel schneller, was gemeint war, als wir Uni-Leute.

Entscheidend ist, mit welcher Akribie die Schüler Handlungen und Gegenstände in einen Bedeutungszusammenhang zu stellen versuchten, der die psychische Geschichte des Walter erzählt, ohne daß dieser viel redet. Die Energie, mit der dies betrieben wurde, läßt Rückschlüsse zu auf das Interesse der Schüler an dieser Art, sich auszusprechen. Das Thema ist ja sehr brisant und sehr direkt: Die Eltern verstoßen den Sohn, der sich nicht anpaßt, mit sich selbst nicht zu recht kommt und ausflüpt. Das ist, psychisch gesehen, genau die tägliche Situation der Schüler, zumindest als bedrohliche Vorstellung. Die Bearbeitung dieses eigenen großen Themas vollzieht sich unter fast völliger Ausklammerung der redenden Mitteilung. An die Stelle der Rede tritt die indirekte Sprache des Bildes, der sie alles anvertrauen, was ihnen wichtig ist, und dessen Einzelheiten sie mit Bedeutungen überhäufen, so daß diese zum Teil kaum nachvollziehbar sind.

Wir glauben, daß es sich um ein vergleichbares Phänomen wie bei der Kurve des Gregor Samsa (siehe oben) handelt: Nur unter dem Schutz, sich nicht unmittelbar in Worten entblößen zu müssen, können Schüler über sich selbst sprechen. Von hier darf man/frau vermuten, daß im "Gegentext"-Märchen viele Anspielungen von "Löffel-Schaltung" bis "Tchibo-Kaffee" einen sehr hohen Bedeutungsgehalt für die Schüler haben, wobei es nicht nur darum geht, was mit dem einzelnen ausgedrückt werden soll, sondern daß ein weiteres beziehungsreiches Motiv verwendet und damit die emotionale Dichte des Textes erhöht wird.

Bei dieser Art Auseinandersetzung mit Kafka und sich selbst machen die Schüler auch Erfahrungen ästhetischer Art. Aus eigener Mitarbeit in Gruppen, die literarische Texte phantasierend bearbeitet ha-

ben, können wir bestätigen, daß man als Produzent in die phantasieren Produkte sehr viele Bedeutungen legt, die nachher kaum mehr nachzuvollziehen sind. Daraus ist zu lernen, bei einem auch nur halbwegs guten Text davon auszugehen, daß jede Einzelheit vom Autor oder von der Autorin bewußt oder vorbewußt kalkuliert ist, daß es fast nicht möglich ist, in die Gefahr der Überinterpretation zu geraten. Plötzlich läßt sich das Interesse am Schreiben (oder Filmen, usw.) nachvollziehen. Man/frau begreift auch, in welchem Zusammenhang Absicht, Inhalt und Form stehen und kann daher besser beurteilen, mit welchen Mitteln der Autor/die Autorin gearbeitet hat und warum, ob die Absichten gelungen sind. Das bedeutet auch, daß die Unnahbarkeit des großen Kunstwerkes sich für die Schüler und Schülerinnen in intensive emotionale Nähe verwandeln kann, auch dann, wenn sie den Inhalt zunächst "beschissen" finden.

4. Phantasietexte im Hochschulstudium⁵⁷

Die beiden vorigen Kapitel über den Schulversuch mit Franz Kafkas *Die Verwandlung* haben wir aus der Perspektive des Beobachters geschrieben - zum Teil notgedrungen, weil es nicht sinnvoll ist, eine Schulklasse mit vielen stummen oder teilnehmenden Beobachtern vollzustopfen, die die Unterrichtssituation verzerren. Andererseits bietet die Position des distanzierten Beobachters auch Vorteile, denn unsere Erfahrung mit gefilmtem Unterricht hat gezeigt, daß vieles, was in der Klasse abläuft, weder vom Lehrer noch von den am Unterricht teilnehmenden Beobachtern wahrgenommen wird. Unser Standort ist jedoch besonders unvollkommen bei der phantasierenden Bearbeitung von Literatur, weil die Beweiskraft von Analysen wesentlich mit abhängt von eigenen Erfahrungen in solchen Situationen. Daher ist es notwendig, den subjektiven Standpunkt zum Prinzip der Untersuchung zu erheben und aus ihm heraus den phantasierenden Umgang mit Literatur darzustellen.

Rüdiger Scholz wird im folgenden seine eigenen Erfahrungen und die Erfahrungen von Studenten und Studentinnen der Germanistik aus zwei verschiedenen, zeitlich weit auseinander liegenden Seminaren darstellen, dokumentieren und auswerten. Der erste Bericht bezieht sich auf ein Proseminar innerhalb des gesamten Projekts, zu dem auch der Schulversuch gehört, und das die phantasierende Bearbeitung durch die Schüler zum Ausgangspunkt nahm. Es fand im Wintersemester 1977/78 statt, also ein Dreivierteljahr nach dem in den vorigen Kapiteln dokumentierten Projektunterricht. Das zweite, ebenfalls ein Proseminar (Sommersemester 1983) hatte nur noch mittelbar mit dem Projekt zu tun und basierte auf anderen Zielsetzungen.

a) Gregorine, Vertreterin für Stoffe

Im ersten Fall ging es um die Veränderung von Deutschlehrer-ausbildung an der Hochschule. Wir wollten selbst Erfahrungen sammeln im Umgang mit der phantasierenden Methode. Nach einer theoretischen Einarbeitungsphase nahm sich das Seminar die Texte und den Film der Schulklasse vor. Anschließend teilte sich das Seminar in Gruppen auf, die versuchen sollten, wie die Schüler im ersten Ab-

⁵⁷ Dieses Kapitel stammt überwiegend von Rüdiger Scholz.

schnitt des Projektunterrichts Erfahrungen im phantasierenden Umgang mit Franz Kafkas *Verwandlung* zu machen und das Ergebnis dem Plenum des Seminars vorzutragen. Ich berichte in diesem Kapitel nur von der Gruppe, in der ich selbst war, und lasse die anderen beiseite. Grundlage der Dokumentation sind die Protokolle und mein damaliger Abschlußbericht für das Plenum.

Ich stelle das "Resultat", die eigene "Geschichte" der Gruppe, an den Anfang:

Es ist schon fast 8 Uhr abends, als Gregorine nach Hause kommt. Schon vor der Tür hört sie, wie die Kinder sich streiten. Aber heute macht ihr das nicht so viel aus. Vorhin hat sie erfahren, daß ihr Kollege ins Chefbüro versetzt ist. "Ob ich seinen Bezirk wohl kriege?" Sie hofft schon lange darauf, denn das würde vieles erleichtern.

Nachdem sie den Mantel auf den Bügel gehängt hat, geht sie in die Küche, wo ihr der Abwasch entgegenstarrt. Die Kinder lärmen im Wohnzimmer so laut, daß sie die Mutter nicht bemerken, worüber Gregorine recht froh ist. So kann sie sich erst etwas zu essen machen. Während sie sich im Stehen ein paar Brote richtet, läutet es an der Haustür. Es ist Eva, ihre Schwester, die, schick wie immer, mit ausgebreiteten Armen auf sie zukommt und mit der Neuigkeit herausplatzt, diesmal sei es etwas ganz ernstes.

"Komm doch erst mal rein", unterbricht Gregorine Evas Wortschwall. Sie lotst sie in die Küche, schiebt ihr einen Stuhl hin und setzt sich selbst. Eva ist in ihrer Redseligkeit kaum zu bremsen. Alle Einzelheiten über den neuen Freund werden ausgebreitet. Gregorine bemüht sich, ihrer Schwester zuzuhören, aber immer wieder schweifen ihre Gedanken ab. Der Stadtbezirk läßt sie nicht los. Sie würde nicht mehr so spät heimkommen, sie hätte mehr Zeit für ihre Kinder. Thomas, ihr jüngster, hat Schwierigkeiten mit der Mengenlehre, überhaupt müßte sie ihm helfen, er ist so bockig, sicher kommt er nicht zurecht.

"Du, hörst du mir überhaupt zu?" Evas Frage holt sie in die Gegenwart zurück. Während Eva temperamentvoll von dem tollen Wochenende erzählt, fällt Gregorine auf, daß es schon eine Ewigkeit her ist, daß sie ohne die Kinder aus war. Auch das

könnte sich durch die neue Stelle ändern.

Aber mit wem sollte sie eigentlich ausgehen? - Ein Großteil ihrer Bekannten hatte sich nach der Scheidung vor drei Jahren zurückgezogen, der Kontakt zu ihrer Freundin Gerlind und der Clique war eingeschlafen. Wann sollte sie sich auch mit ihnen treffen? Ihr Job ließ ihr in der Woche keine Zeit, und am Wochenende verlangten die Kinder ihr Recht. Sie mußte sich einen Bekanntenkreis neu schaffen.

Die Kollegen kamen dafür nicht in Frage. Die dauernden Anflachsereien und Anzüglichkeiten fielen ihr auf die Nerven. Sie hatte kein Interesse an schnellem Sex, und die Kollegen waren viel zu egoistisch, um auf sie einzugehen. Überhaupt hatte sie es als Frau viel schwerer. Sie hatte schon dauernd zu kämpfen, um als Kollegin unter vorwiegend Männern anerkannt zu werden. Deren Neid auf ihren geschäftlichen Erfolg bekam sie in den rüden Bemerkungen zu ihrer Weiblichkeit zu spüren. Was es für Folgen hatte, sich den Männern anzubieten, sah sie an Sonja, von der nur noch als dem "Flittchen" geredet wurde.

Der Text wird niemanden vom Sessel reißen. Er wird nicht um seines ästhetischen Wertes willen zitiert, sondern um den Prozeß des Zustandekommens zu beschreiben und auszuwerten. Er entstand in vier Gruppensitzungen zu jeweils eineinhalb Stunden im November und Dezember 1977; in der 5. Sitzung, im Januar 1978, wurde nur noch beschlossen, es bei dem Fragment zu belassen.

Die Entstehungsgeschichte

Die Gruppe bestand aus anfangs 7, dann aus 6 Mitgliedern, aus zwei Männern und vier Frauen, d.h. aus vier Studentinnen (Gabi, Jutta, Karin und Rosy), einem Studenten (Horst) und mir, dem Leiter des gesamten Seminars.

Diese Zusammensetzung der Gruppe stellt gegenüber rein studentischen Gruppen einen Sonderfall dar. Ich habe mit Vorschlägen den Gang der Gruppenarbeit wesentlich bestimmt, besonders dann, wenn die Arbeit in eine Sackgasse geriet, aber auch, wenn ich etwas ausprobieren wollte und es mir auf die Reaktion der Studentinnen und des Studenten ankam. Mit meiner Rolle ist auch

das Ergebnis inhaltlich stark beeinflusst worden, auch dort, wo ich mich absichtlich zurückgehalten habe. Über den Prozeß der Phantasiebildung in rein studentischen Gruppen sagt daher der folgende Bericht wenig Repräsentatives aus.

Um beides geht es in diesem Kapitel auch nicht; rein studentische Gruppen werden im nächsten Kapitel vorgeführt. Hier geht es allein um meine Erfahrungen, meine Gedanken, meine Gefühle und meine Phantasien im Prozeß des Phantasierens im Anschluß an Kafkas Erzählung *Die Verwandlung*. Das Folgende wird allein aus dieser Perspektive dargestellt. Ich werde im folgenden diese Perspektive einhalten und zugleich meine Rolle in der Gruppe verdeutlichen.

Der Unterschied zwischen mir und den Studentinnen und dem Studenten lag nicht nur in meiner besonderen Rolle als Seminarleiter, sondern ergab sich auch aus dem Altersunterschied: die anderen waren Anfang bis Mitte zwanzig, ich Ende dreißig. Ich war seit 10 Jahren als Universitätslehrer im Beruf, sie in der Ausbildung. Wichtig scheint mir auch, darauf hinzuweisen, daß ich keinerlei praktische Erfahrung im phantasierenden Umgang mit Literatur in einer solchen Gruppe besaß. Bedingt durch das Projekt hatte ich einige Literatur darüber gelesen und den Unterrichtsversuch miterlebt - wenn auch nur über Videoaufnahmen und Berichte des Lehrers und der Tutoren. Der folgende Versuch in der Gruppe war für mich fast so neu wie für die Studentinnen und den Studenten.

Ich stelle zunächst den Ablauf der Gruppenarbeit dar. Das Material besteht in Gruppenprotokollen und einem von mir unmittelbar nach Abschluß der Gruppenarbeit verfaßten ausführlichen Bericht, der meine Empfindungen protokolliert.

Nach der Lektüre von Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* sahen wir uns den Film *Die Wandlung* (siehe oben S.90ff) in der Gruppe an und diskutierten ihn, nachdem wir das Material zu diesem Film studiert hatten: die Rohfassung des Films, die aufgenommene Gruppensitzung, in der die Außenseiterposition auf den Alkoholiker festgelegt wird, dann das Stück Schulstunde, in der der Film vorgeführt wurde. Es würde zu weit führen, diese Diskussion ausführlich zu referieren. Wichtig für den weiteren Verlauf ist, daß die Studentinnen und der Student in dem Film die Außenseiterposition des "Walter" eindringlich dargestellt fanden, daß dies nach ihrer Meinung im Kern mit Kafkas Erzählung übereinstimme und daß die Außenseiterposition ein allgemeines Phänomen auch heute noch sei.

Sie selbst, so sagten sie nachdrücklich, fühlten sich als Außenseiter. Ich konnte als Kritiker der etablierten Germanistik auch von mir sagen, daß ich mich so empfände. Das wurde als gemeinsamer Nenner der Gruppe und als Gemeinsamkeit mit den Filmemachern der *Wandlung* und mit Kafka festgehalten.

Danach trat allgemeine Ratlosigkeit ein. Ich legte - wie schon im Plenum vor der Gruppenbildung - noch einmal dar, daß Kafka in dieser Erzählung eigene drängende Probleme verarbeitet hat und daß wir versuchen sollten, Themen und szenische Situationen zu finden, in denen sie und ich die eigene Situation - oder etwas davon - zum Ausdruck bringen können. Das schien den anderen zu schwer. Sie nannten als Konkretion von "Außenseiter" viel zu abstrakt "Kommunikationslosigkeit" und begannen, Ort und Anschauungsformen von Kommunikationslosigkeit zu suchen. Als erstes fiel ihnen die Situation in der Familie ein. Es wurden dann zwei Versuche gemacht, Familie zu spielen, als Rollenspiel. Da wir 6 Gruppenmitglieder waren, konzipierten wir eine Normalfamilie mit Vater, Mutter, zwei Kindern -ein Junge, ein Mädchen- und zwei Großeltern. Auf meinen Vorschlag erfolgte die Rollenverteilung absichtlich nicht nach dem Geschlecht, sondern Frauen spielten - soweit möglich- männliche, wir Männer weibliche Rollen. Die Studentinnen gaben als Devise aus, jedes Familienmitglied sollte eigene Probleme möglichst monomanisch vortragen, ohne daß einer auf den anderen eingeht. Beim zweiten Mal klappte es ganz leidlich. Damit anfangen konnte aber niemand etwas, auch ich nicht.

Auf meine Fragen nach den Ursachen stellten die anderen wie auch ich fest, daß das Engagement, die emotionale Beteiligung, zu gering seien. Der Grund lag nicht nur in der Befangenheit, Rollen zu spielen, sondern die Studentinnen und der Student meinten, ihre Rolle in der Familie sei nicht ihr gegenwärtiges Problem. Sie lebten entweder in relativer Harmonie mit den Eltern oder waren von zuhause fort, ohne daß größere akute Probleme zurückgeblieben seien. Auch mich berührte das Thema persönlich nicht. Ich war schon seit 17 Jahren aus dem Elternhaus, war kinderlos verheiratet und hatte im Augenblick keine Eheprobleme.

Wir ließen Familie als Thema fallen. Stattdessen nannten die Studentinnen das Studentendasein, wobei das Thema "Isolation" und "Entfremdung im Seminar" sein sollte. Bei der Diskussion ergab sich, daß sie keine geeigneten Szenen fanden, um die Problematik zum

Ausdruck zu bringen. Da ich ein ganz anderes Empfinden über die Situation im Seminar hatte, hielt ich mich mit Vorschlägen zurück. Den anderen fiel aber nichts Greifbares ein. Auch ich wußte nicht, wie die erheblichen Divergenzen zwischen meiner Position und der Situation der anderen in einer szenischen Situation oder in einer fiktiven Geschichte zu verarbeiten wären.

Die Gruppe geriet in eine Sackgasse. Da wir besprochen hatten, daß ich in der Gruppe eine möglichst gleichrangige Rolle spielen und mich *nicht* auf die heuristische Lehrerrolle - die Studentinnen und der Student sollen selbst sehen, ich würde sie sanft leiten - zurückziehen sollte, ließ ich die Ratlosigkeit bewußt nicht lange andauern, sondern schlug vor, was mir gerade einfiel. Ich gab zu bedenken, es könnte vielleicht besser sein, das Zentralthema "Kommunikationslosigkeit und Isolation" an einem Beispiel darzustellen, das nicht an unsere eigene Situation unmittelbar geknüpft ist. Denn dann brauchten wir weniger Rücksicht auf realistische Genauigkeit zu nehmen, könnten unserer Phantasie freieren Lauf lassen. Das führte uns zu der Überlegung, bei der Situation in Kafkas Erzählung anzuknüpfen. Ich kann nicht mehr genau rekonstruieren, mit welchen Argumenten wir bei der Berufssphäre anlangten, ob die nicht zu ferne Zukunft der eigenen Berufspraxis der StudentInnen als Grund angegeben wurde oder ob die Berufswelt nur als Negation der Familiensphäre auftauchte. Ich meine mich zu erinnern, daß ich mangels besserer Einfälle, und weil die Ratlosigkeit groß war, nur der Einfachheit halber vorschlug, doch wie Kafka den Vertreterberuf zu wählen. Wir knüpften bei der Diskussion über Kafkas "Helden" und den Alkoholiker Walter im Film der Schüler wieder an.

Auch unser Held sollte also Vertreter sein. Welche Form aber war dem Thema angemessen und konnte von uns bewältigt werden? Darüber gab es eine längere Diskussion. Außenseiterposition als Drama, als Szene mit Dialogen darzustellen war uns zu schwierig, weil Kommunikationslosigkeit in einem Medium dargestellt werden müßte, das extrem auf Kommunikation und Konfrontation basiert. Innerer Monolog erschien angemessener. Damit legten wir uns auf die Form der Erzählung fest. Gleichzeitig wollten wir uns die Möglichkeit eröffnen, szenisch zu erzählen. Damit gerieten wir auf die Form der erlebten Rede, das heißt einer Erzählform, welche die Gedanken des Helden unmittelbar mitteilt, aber nicht in der Ich-Form, sondern in der Er-Form.

Wir machten uns also an die Arbeit und entwarfen die Situation. Wir diskutierten zuerst über Gregors Situation in seinem Beruf in Kafkas Erzählung und versuchten, die heutige Situation des Vertreters als reale Berufswirklichkeit zu beschreiben.

Bis hierher hatte ich die Diskussion sehr stark bestimmt. Das geschah zum Teil aus dem Gefühl heraus, die Arbeit der Gruppe verlaufe so langsam und zäh, daß die Studentinnen und der Student infolge übergroßer Frustration gar nichts mehr brächten und das Experiment scheitern würde. Mir ist bis heute deutlich im Gedächtnis geblieben, daß ich mir einen Ruck gab und Anschauungen über Einzelheiten des Vertreterberufs produzierte, daß ich das Tempo bei der Erörterung der literarischen Formen mit Beiträgen beschleunigte und auch steuerte, aber nicht nur mich im Blick hatte, sondern - typisch lehrerhaft - zugleich überlegte, wozu die Studentinnen und der Student wohl fähig seien.

Bei der Frage der Zusammensetzung der Familie schlägt die Situation um. Lief bisher die Diskussion im wesentlichen als Sammeln von Informationen über die Bedingungen des Vertreterberufs heute, so wird über die Familienzusammensetzung heftig gestritten. Wieviele Kinder sollte die Familie haben? Wie alt sollten sie sein? Welches Geschlecht sollten sie "bekommen"? Die Entscheidung: drei Töchter, zwei, fünf und neun Jahre alt. Als wir schon fast bei der konkreten Ausgestaltung der Erzählung angelangt sind, werfe ich, einem spontanen Einfall folgend, die Frage auf, ob sich Unterdrückung im Beruf nicht besser an einer berufstätigen Frau darstellen ließe? Nach diesem Vorschlag ist der Knoten vollends geplatzt. Diese Idee findet Zustimmung, und in starker emotionaler Rede wird die Geschichte auf die neue Grundlage gestellt. Unsere Heldin heißt Gregorine, ist seit einiger Zeit geschieden, hat drei Kinder: 14 Jahre (Junge), 10 Jahre (Mädchen), 7 Jahre (Junge). Der Rest der Sitzung vergeht rasch in der engagierten Diskussion über die Frau im Beruf und als Geschiedene mit drei Kindern. Es reden fast nur noch die vier Frauen der Gruppe. Spitzname in der Firma könnte Griechen sein, wegen des verbindlichen Lächelns.

Offensichtlich angeregt von dieser euphorischen Stimmung schreibt Horst, der Student, ohne daß es verabredet war, einen Entwurf einer möglichen Geschichte. Da dieser Entwurf zur Dokumentation dieses Berichts gehört, wird er im folgenden wiedergegeben. Es sei vorausgeschickt, daß wir später aus Gründen,

die noch genannt werden, keinen Gebrauch von der Geschichte gemacht haben.

Horts Entwurf

Drei Jahre war es her, daß Gregorine geschieden wurde. Drei Jahre, in denen sie wie heute fast jeden Abend bemüht war, ihren Kindern ein Stück Familie zu schenken. Sie hatten ja keinen Vater mehr, so daß die gesamten elterlichen Pflichten auf ihr lasteten. Vor allem Gerald, ihr Jüngster, bereitete ihr große Sorgen: Erst vor einer Woche hatte sie einen Brief des Klassenlehrers erhalten, in dem ihr mitgeteilt wurde, daß seine Leistungen zu ernster Besorgnis Anlaß böten, usw. - dabei saß sie jeden Abend, wenn man von Sonntagen und einigen wenigen Ausnahmen einmal absieht, mit ihm und auch ihren beiden anderen Kindern ein-zwei Stunden am Schreibtisch, um ihnen über die größten Schwierigkeiten hinwegzuhelfen. Trotzdem oder gerade deshalb fragte sie sich nur allzu oft, ob es für Gerald nicht besser sei, wenn er die zweite Klasse einfach wiederholen würde. Denn es war einfach kein Zustand, wenn das Kind mit ihr regelmäßig zwischen 8 und 10 Uhr abends noch lernen mußte. Und sie, sie hätte sich auch einmal gerne nach dem Abendessen in den Sessel gesetzt und ein Buch gelesen oder sich nur einfach ausgeruht; an Ausgehen wagte sie schon gar nicht zu denken.

Sie fragte sich auch manchmal, ob sie nicht einen anderen Job suchen sollte, halbtags, der Kinder zuliebe. Sie hätte endlich einmal Zeit für sie, könnte mit ihnen auf den Rummel gehen, ihnen eine Freude machen, könnte für sie sorgen, für ihre Probleme dasein, könnte einfach Mutter sein. Aber sie hatte ja gerade wegen der Kinder diesen Job angenommen - sie war Vertreterin für Tuchwaren -, denn Hubert, ihr geschiedener Mann, zahlte doch recht unregelmäßig für die Kinder. Ja, sie hätte ihn schon verklagen können, und sie hätte auch Recht bekommen. Aber sie hatte genug von Gerichten und Rechtsanwälten, von Richtern und Gesetzbuch. Ihr Scheidungsprozeß reichte ihr völlig. Anfangs hatte sie sich mit Hubert auch geeinigt, daß er die Schuld auf sich nehme, aber während der

Scheidung besann er sich dann doch anders und erhob Gegenklage. Das anschließende Aufwühlen ihres Ehelebens bis in die intimsten Details war ihr nach elf Jahren Ehe so zuwider - da hätte sie am liebsten gleich die ganze Schuld auf sich genommen, obwohl doch Hubert sie und nicht sie ihn betrogen hatte. Beiderseitiges Verschulden hieß es am Schluß, nur weil sie ihm im Affekt, als sie erfuhr, daß er sie schon seit zwei Jahren mit ihrer eigenen Freundin betrog, eine Ohrfeige gab. Nein, von Gerichten hatte sie genug.

Und sollte sie jetzt den Job so einfach aufgeben, jetzt, da sie doch hoffte, endlich den Stadtbezirk zu bekommen? Sie hatte es ja schon vor einem Jahr erhofft. Aber damals bekam Reinhard Kolschowske den Bezirk. Reinhard war auch nicht länger als sie bei der Firma, und er war auch nicht so tüchtig wie sie, dachte sie danach; er war sehr nett zu ihr, hatte sie sogar zweimal oder dreimal zum Essen eingeladen - nein, mehr war nicht; sie hatte ja die Kinder, obwohl sie erst 33 war und eher wie 28 aussah; aber damals hatte Reinhard den Bezirk erhalten, und sie dachte doch, daß sie an der Reihe gewesen wäre. Sie war doch tüchtiger als er und hätte endlich mehr Zeit für die Kinder gehabt; sie wäre nicht erst um 7.00 Uhr abends oder noch später nach Hause gekommen und sie hätte auch nicht immer so früh aufstehen müssen. In der Stadt wäre eben alles besser gewesen, sie hätte auch diese langen Wegstrecken nicht mehr gehabt. Aber sie konnte doch auch nicht einfach zum Chef gehen, dachte sie sich damals, und über Ungerechtigkeiten klagen. Reinhard war schließlich immer zuvorkommend zu ihr gewesen und hatte sogar ein wenig verstanden, daß sie, nachdem sie einigemal mit ihm Essen war, nicht zu ihm kam, sondern zu den Kindern mußte. "Grienchen", sagte er zwar freundlich, aber bestimmt, "ich finde, eine Frau wie du darf doch nicht nur für die Kinder leben; ich verstehe ja, wenn du nicht wieder heiraten willst, aber du solltest auch einmal an dich denken ...". Aber er hatte ihren Entschluß dann doch respektiert bzw. mußte ihn respektieren und wie konnte sie da gegen ihn vorgehen; er hatte sich ja auch auf den Posten gefreut.

Und in zwei bis drei Monaten würde er ins Chefbüro versetzt werden, da war sie dann an der Reihe; da würde sie

dann bestimmt nicht wieder übergangen werden; da konnte sie den Job doch nicht so einfach aufgeben. In der Stadt wird bestimmt alles besser werden, dachte sie noch bei sich.

Das "Dichten" des Textes

In der folgenden Sitzung liegt dieser Entwurf vor. Horst wird von den Frauen gefragt, ob er die Geschichte spontan geschrieben habe; er bejaht. Die Frauen erheben heftige Einwände: die Unterdrückungssituation komme nicht richtig heraus, Gregorine dächten sie sich ganz anders, als Horst sie in der Beziehung zu Reinhard sieht. Sie sei zu edel im Umgang mit den Kindern gezeichnet. Ihre Ängste würden nicht erzählt. Der Mann käme viel zu gut weg, gerade der Mann wolle doch die Frau an Kinder und Haushalt nageln und würde ihr nicht davon abraten. Dazu die Kritik an der Form: das sei keine Geschichte mit Handlung und Szenen.

In dieser Besprechung und Ablehnung kommen bereits Momente der späteren Geschichte zur Sprache. Gregorine will sich nicht als Sexualobjekt anbieten. Das Verhalten von Kolleginnen zu ihr soll dargestellt werden. Diskussion darüber, ob Vertreterinnen als Kolleginnen realistisch ist. Die Gruppe meint ja, Tuchbranche sei für Frauen möglich. Daß Horsts Text weggelegt wird, hat seinen Grund auch darin, daß die Umarbeitung in der Gruppe als sehr schwierig eingeschätzt wird und Neuschreiben sich als leichter erweist. Alle beteiligen sich an der Herstellung der Geschichte. In dieser Sitzung dominieren die Frauen. Ich trage nur Einzelheiten bei, die nicht entscheidend sind. Ich streite nicht engagiert mit wie die anderen, ich bin jetzt für die Studentinnen und Horst offensichtlich nicht mehr so wichtig. Ich spürte deutlich, wie ich zum interessierten Beobachter wurde, dem es darauf ankam, die anderen agieren und den Prozeß laufen zu lassen.

Ich fasse die Diskussionspunkte bei der folgenden Ausgestaltung der Geschichte zusammen. Das Schreiben ging so vor sich, daß ich den Text nach den Formulierungsvorschlägen mitschrieb und den Verlauf der Diskussion wenigstens in groben Zügen in einem Protokoll festhielt. Zu Beginn jeder Sitzung wurde der bisherige Text verlesen und inhaltlich und stilistisch überarbeitet. Diese stilistischen Überarbeitungen, aber auch die Ersatzformulierungen, brachten Auseinandersetzungen über Sprachhaltungen und Sprachstil, weil die

Gruppe immer in Gefahr war, die Heldin in einer abstrakten, gestelzten oder sonstwie "falschen" Sprache denken und sprechen zu lassen.

Bei der Erörterung über Gregorines Sexualität wurde eine zweite weibliche Figur eingeführt, die von "Freundin" über "Kusine" zur "Schwester" wird. Die Schwester soll ein ganz anderes Leben führen als Gregorine, nicht verheiratet sein, keine Kinder haben, mit häufig wechselnden Partnern ständige Enttäuschungen erleben, extrovertiert, schön und schick sein. Es wird zwischen männlichen und weiblichen Gruppenmitgliedern über den Charakter der Schwester gestritten. Horst gerät zum Buhmann der Frauen. Alle seine Vorschläge werden abgeschmettert. Engagiert wird auch über den Namen gestritten. Mit jedem Vorschlag eröffnen sich Lebensbereiche: Jede/r verbindet Assoziationen mit Namen, die zur Vorliebe oder zur Ablehnung führen, von Sonja über Nicole bis zu was weiß ich. Als die Gruppe das Gefühl hat, die Diskussion werde zu lang, einigt sie sich auf "Eva". Der gleiche Streit wiederholt sich beim Vornamen des jüngsten Sohnes: über Micky, den Sohn einer Familie aus einer Fernsehserie - wegen der Assoziation "Micky Maus" verworfen - landen wir bei Thomas.

Auch die Beziehung Eva-Gregorine entzündet Streit. Worauf ist Gregorine gegenüber Eva eifersüchtig? Horst: auf ihre Beziehungen zu Männern. Sturm der Entrüstung bei den Frauen: auf die Freiheit und Freizeit von Eva allgemein. Gregorine sei eher etwas introvertiert. Läßt sich das mit ihrem Beruf vereinbaren? - Daraus entwickelt sich eine Diskussion darüber, ob eine Vertreterin grundsätzlich extrovertiert, kontaktfreudig sein muß, um Erfolg zu haben. Meine Meinung, daß auch Vertreter/innen mit einem Hauch von Schüchternheit Erfolg haben können, weil Bescheidenheit und Schüchternheit die Menschen für sie/ihn einnehmen, findet Anklang.

Diskussion um Gregorines Freundeskreis. Hat sie überhaupt Freunde oder nicht? Freundschaften von früher sind zerbrochen. Wegen der Ehescheidung haben sich viele diskriminierend und strafend zurückgezogen, zum Teil ist auch Zeitmangel die Ursache. Streit darüber, ob das heute noch so ist. Will Gregorine in Evas Freundeskreis?

Die Gruppe entwirft die schwierige Situation Gregorines als Frau im Betrieb. Mit Sex vorwärtskommen? Wer als Frau schnell ins Bett geht, wird als Flittchen abschätzig beurteilt. Wer sich nicht sexuell

anbietet, wird als frigide abgestempelt und unter Anzüglichkeiten ebenfalls negativ beurteilt. Dagegen: Mann als flotter Typ, wenn er es mit vielen Frauen hat. Bei ihm keine Imageschädigung.

Diskussion um Schuldgefühle Gregorines, Vernachlässigung der Kinder. Sie ist gereizt infolge Berufstreß, das führt zum Anschreien der Kinder. Teilweise besteht die Gefahr, den Beruf zu vernachlässigen wegen der Kinder. Gregorine kann sich im Beruf nicht frei entfalten. Frustrationen wegen von außen erzwungener sexueller Abstinenz, aus Streß durch Doppelbelastung Beruf und Familie. Mögliche Phantasien in solcher Situation? Diskussion, ob die Schwester anrufen soll, ob frau/man sie ein Gespräch am Telefon führen lassen soll. - Frage, ob es realistisch ist, daß die Kinder die Mutter nicht kommen hören. - Frage, wer in der Familie das Essen machen soll. Was ist da realistisch?

In der vierten Sitzung beschließen wir, nicht mehr zu lange an der Geschichte zu arbeiten, damit sich nicht Frustration einstellt. Wir haben das Gefühl, unsere Möglichkeiten erst einmal ausgeschöpft zu haben. Daher machen wir im Plenum das Angebot, in der nächsten Sitzung unser Ergebnis vorzustellen. In der folgenden, fünften und letzten Sitzung der Gruppe wird der Text nochmals verlesen. Inzwischen war Weihnachtspause; der Text ist nicht mehr so nah. Rosy findet die Geschichte nicht mehr gut, ich dagegen besser, als ich sie in der Erinnerung hatte. Ich möchte Angst- und Erfolgs- Phantasien in die Geschichte einbringen. Horst meint, das Plenum solle die Geschichte weiterspinnen; wir beschließen, dies dem Plenum vorzuschlagen.

Die Vorstellung unserer Geschichte im Plenum lief anders als geplant. Es fand keine Auseinandersetzung über das Fragment unserer Erzählung statt, sondern über die Beziehungsstruktur in unserer Gruppe. Unser Text wurde wohlwollend zur Kenntnis genommen, aber niemand ging auf ihn ein. Die Diskussion entzündete sich an der weitgehenden Ablehnung der Vorschläge von Horst und kreiste um die Frage, ob er von den anderen Gruppenmitgliedern unterdrückt worden sei oder nicht.

In der Gruppe haben wir versucht, unsere Erfahrungen aufzuarbeiten. Jedes Mitglied schrieb seine Erfahrungen auf. Diese Berichte sind nicht sehr ergiebig. Der durchgehend positive Eindruck wird zum Ausdruck gebracht und mit ein paar Einzelanmerkungen versehen. Als Dokumentation lasse ich die beiden interessantesten

Berichte folgen.

Studentin Jutta:

Als ich mir die Geschichte nochmal durchlas nach den Ferien, in denen ich mich nicht mit ihr beschäftigt hatte, hatte ich ein sehr zwiespältiges Gefühl: teils gefiel sie mir überhaupt nicht mehr, wirkte sehr konstruiert, teils fand ich sie sehr gut; sie kam mir fremd vor und zugleich doch wieder von mir; zuerst schien mir die Sprache so gesetzt, gar nicht natürlich, aber dann fand ich sie doch gut, das Ganze nicht schlecht beschrieben.

All das war bei mir auch schon während des Schreibens der Geschichte aufgetaucht.

Als erstes das Gefallen bzw. Nichtgefallen. Immer wenn wir in der Arbeitsgemeinschaft ein Stück unserer Erzählung fertig hatten, war ich sehr zufrieden mit dem Ergebnis und auch ein bißchen stolz, etwas geleistet zu haben, was man sehen konnte. Aber wenn dann eine Woche später das Ganze vorgelesen wurde, gefiel es mir überhaupt nicht mehr, und ich hätte am liebsten alles neu geschrieben. Das geht mir oft so, z.B. früher bei Aufsätzen, aber hier spielt wohl eine große Rolle, daß ich mir unsicher war, wie man so eine Geschichte schreibt, die die Gefühle und Probleme eines Menschen zum Thema hat, wie man die am besten darstellt (ob durch Erzählen, inneren Monolog oder Dialog), und ob sie ein Ende haben soll oder nicht. Das hatte ich nämlich noch nie gemacht, sondern nur gelernt, etwas analytisch zu behandeln.

Das andere war, daß mir die Geschichte manchmal fremd vorkam. Das liegt, glaube ich, daran, daß wir zu sechst daran schrieben. Jeder hatte seine Ideen, die wir auf einen gemeinsamen Nenner bringen mußten. Notwendigerweise fielen deshalb immer wieder eigene Ideen und damit auch Interessen unter den Tisch. Jedenfalls mußte ich manchmal meine Phantasie umstellen und neu anfangen, weil die Geschichte ganz anders weiterging, als ich es mir vorher ausgemalt hatte. Dennoch erschien sie mir nie fremd, weil wiederum andere Geschichten von mir aufgenommen worden waren und das Hauptinteresse (nämlich die Schwierigkeiten Gregorines darzustellen) dablieb.

Dann zur Sprache. Einmal kann ich mich erinnern, daß uns allen das sehr stark aufgefallen war, daß wir z.T. schon sehr "akademisch" schreiben; also verschachtelte Sätze, Fremdwörter, möglichst gewählt ausdrücken. Bewußt bemerkt habe ich das auch nicht oft, aber gefühlsmäßig war es öfter so, daß ich einfacher schreiben wollte.

Als weiteren Punkt die Zeit. Sehr gestört hat mich, daß stets eine Woche Abstand zwischen den Stunden war, in denen wir schrieben. Ich vergaß immer, was wir zuletzt genau gemacht hatten und mußte mich erst wieder reindenken. Es zog sich dadurch auch alles sehr in die Länge, und nach 3 oder 4 Wochen wird es langweilig. Jedenfalls war ich eigentlich sehr froh, daß wir jetzt aufhörten zu schreiben, weil ich keine Lust mehr hatte.

Meistens hat mich auch die Zeitbegrenzung auf 2 Stunden (d.h. 90 Minuten) gestört. Wir waren gerade so schön im Schreiben drin und hatten die besten Ideen, als die Zeit schon wieder bald um war. Wenn man den Anfang gefunden hat, wäre es besser, sich mal einen Nachmittag hinzusetzen oder dreistündig festlegen, jedenfalls mehr an einem Stück zu schreiben.

Insgesamt war es für mich eine positive Erfahrung. Es war etwas ganz anderes als das, was ich sonst in den Seminaren und Arbeitsgemeinschaften zu tun pflege, nämlich nur über etwas schon vorhandenes reden. Hier konnte ich selbst etwas schaffen, meiner Phantasie und Ideen freien Lauf lassen. Neben diesem Gefühl des "Etwas geleistet zu haben" war für mich noch wichtig zu sehen, wie mehrere Leute das gleiche Thema ganz verschieden behandeln würden und wie eine Vorstellung, die ich habe, von anderen ganz anders aufgefaßt wird. Gut fand ich auch, daß man sich in eine Situation (hier der Gregorines) hineinversetzen mußte. Man muß sich viele Einzelheiten überlegen und wird deshalb vertrauter damit. Ich kann mir jetzt die Vertretersituation Gregors wesentlich besser vorstellen und damit seine Langeweile und Unzufriedenheit. Das Stück kommt einem näher, als wenn man es nur liest.

Student Horst:

Das für mich Wichtigste vorweg: Ich hatte während allen

Sitzungen, in denen wir die Geschichte niedergeschrieben haben, große Schwierigkeiten, eigene Phantasien zur Gestaltung überhaupt zu entwickeln. Die Ursache dafür sehe ich in erster Linie darin, daß durch die Arbeit in der Gruppe im Ansatz vorhandene und eingebrachte Phantasien entweder sofort abgeblockt, oder aber, sofern sie aufgegriffen wurden, in anderer Weise fortgeführt wurden, als ich es getan hätte. Die Folge war, daß ich mich immer wieder neu auf die Gruppe einstellen mußte und meine Phantasien nicht kontinuierlich fortentwickeln konnte. Außerdem kam hinzu, daß durch die analytische Weise unseres Vorgehens die einzelnen Ideen eher behindert als gefördert wurden.

Diese analytische Vorgehensweise hat aber auch Vorteile: Durch die Diskussion über einzelne Begriffe/Sätze ist es möglich, die Vorstellungen/Klischees/Phantasien der einzelnen Gruppenmitglieder zu erfassen. So wurde z.B. bei der Beschreibung Evas und ihrer Charakteristik von allen Frauen in der Gruppe abgelehnt, sie als ein "Flittchen" darzustellen, wobei es mir in der jetzigen Fassung so vorkommt, daß sie allein durch ihren Namen in das Klischee des leichtfertigen Mädchens gezwängt wurde. Überhaupt scheinen Namen eine größere Bedeutung zu spielen. Eigenartigerweise gab es bei der Festlegung von Namen die heftigsten Diskussionen. Ich kann mir das nur so erklären, daß wir alle - bewußt oder unbewußt - an persönliche Erlebnisse erinnert wurden und uns weigerten, diese Erlebnisse durch den Namen in die Geschichte einzubringen.

Ganz allgemein habe ich bei mir den Eindruck, daß es mir gelungen ist, alles, was mich an persönliche Erlebnisse erinnern könnte, *nicht* in die Geschichte einzubringen (was bestimmt aber auch durch die bewußt unpersonliche Wahl unseres Grundkonzepts mitbedingt ist). Dieses Nicht-Wiederfindenkönnen geht bei mir sogar soweit, daß ich jetzt, ca. drei Wochen, nachdem wir die Geschichte zu Ende geschrieben haben, den Eindruck habe, als hätte ich an der Entstehung der Geschichte überhaupt nicht mitgewirkt (Empfinden die anderen ähnlich? Oder kommt das nur daher, daß von mir Eingebrachtes verhältnismäßig oft abgeblockt wurde?).

Bei einem Vergleich zwischen unserem Konzept und der

jetzigen Fassung finde ich, daß wir nur ein ganz grobes Raster übernommen haben. Sämtliche Details, die ich mir aufgeschrieben habe, sind in die Geschichte nicht miteingegangen. Eine Schlußfolgerung daraus wäre, daß es sich nicht lohnt, beim Erstellen eines Konzepts bereits in Details zu gehen.

Eine Kritik an der ganzen Arbeitsgruppe fällt mir dazu noch ein: Meine Beiträge wurden öfters mit der Begründung abgelehnt, daß sie nicht mit dem Konzept übereinstimmten.

Soweit studentische Meinungen. Ich möchte hier festhalten - aber das Problem an anderer Stelle, im letzten Kapitel, erörtern -, daß Jutta unter der Diskrepanz zwischen abstrakten vorgegebenen Lernzeiten der universitätsüblichen wöchentlichen Zwei-Stunden-Sitzung (der in der Schule der 45-Minutentakt entspricht) und der inneren Dynamik einer derart subjektbezogenen Arbeit wie dem Verfassen einer Erzählung leidet und sie als hinderlich empfindet. Auffällig ist auch die Diskrepanz zwischen Juttas euphorischem Gefühl während des Textproduzierens und den negativen Empfindungen bei der Lektüre eine Woche später. - In Horsts Stellungnahme wird deutlich, daß ein solcher Arbeitsprozeß in der Regel nicht alle Gruppenmitglieder gleichmäßig zum Zuge kommen läßt. Bei den Schulversuchen - siehe die vorigen Kapitel - war die Gruppenarbeit von zwei (bei der Gruppe, die die Kurve zeichnete), bei der "Gegentext"-Gruppe von zwei bis drei Schülern getragen worden. Nur in der Film-Gruppe kam es zu einer relativ gleichmäßigen Beteiligung aller Schüler. In den Schülergruppen wurde das Herausfallen einzelner Mitglieder durch Passivität spürbar, nur in einem Fall (der "Gegentext"-Gruppe) kam es zu einem Eklat mit dem demonstrativen Auszug eines Schülers aus der Gruppe (siehe oben S.67f). Horsts Phantasien wurden so stark abgelehnt, daß er sich mit dem Erzählfragment nicht identifizieren kann.

Meine eigenen Erfahrungen

Die folgenden Ausführungen stützen sich, wie schon oben erwähnt, in erster Linie auf einen 12seitigen Bericht, den ich unmittelbar nach Abschluß der Gruppenarbeit für das Seminarplenum verfaßt habe, und meine protokollierten Aufzeichnungen während der Gruppenarbeit dazu. Außerdem hat das Verfassen der

Gregorine-Geschichte einen so großen Eindruck auf mich gemacht, daß ich die 4 Sitzungen in ungewöhnlicher Klarheit bis heute, im Sommer 1983, wo ich das Kapitel für die Veröffentlichung schreibe (und auch zur Zeit der Überarbeitung im Sommer 1985), im Gedächtnis behalten habe wie kaum Vorgänge aus Seminaren sonst. Der nachfolgende Bericht hat daher einen hohen Grad von psychischer Authentizität.

Es fällt mir nicht leicht, meine eigenen Erfahrungen präzise zu beschreiben. Ich hatte den Eindruck, daß bei dieser Art, in der Gruppe mit fünf anderen Teilnehmer/n/innen eigene fiktionale Literatur zu produzieren, etwas seltsam Diffuses mit mir geschieht. Versuche ich, dieses mulmige Empfinden genauer zu fassen, bemerke ich zunächst meine Hemmungen, hier Figuren zu erfinden, die empfinden, denken, wünschen, hoffen, handeln. Mir ist peinlich zumute, so als ob ich etwas Unerlaubtes oder Unanständiges tun soll oder muß, aber auch will. Auch ist mir die von mir selbst vorgeschlagene (sich aus dem Projekt herleitende) Aufgabe, ein Thema für sich selbst, für die eigene Nabelschau zu finden, unangenehm, ja zuwider. Am liebsten möchte ich alles abbrechen und sagen: Leute, das klappt nicht, machen wir etwas anderes. Auch die anderen scheinen unsicher zu sein, es kommt nur mühsam so etwas wie ein stockendes Gespräch auf. Daß sich die anderen offensichtlich auch nicht recht wohl fühlen, hilft mir nicht, meine eigenen Hemmungen und Ängste abzubauen.

In dieser Situation versuche ich, mich auf ein sicheres, möglichst bekanntes und vertrautes Territorium zurückzuziehen. Als hilfreich erweisen sich drei Hilfsmittel: das Rollenspiel, Franz Kafkas Erzählung und das Abrücken der zu erfindenden Figuren von jeder unmittelbaren Nähe zum eigenen Milieu und zur eigenen Lebenssituation. Das Rollenspiel hat auf mich die schwächste Wirkung der Angstminderung. Ich muß mich stark überwinden, eine Rolle anzunehmen und aus ihr zu reden. Da aber auch die anderen gut mitmachen, verliere ich während des Spiels einen großen Teil meiner Angst, was ich daran merke, daß mir passende, "treffende" Dialogbeiträge einfallen. Das hängt sicherlich auch mit meiner Lehrerrolle zusammen. Gewohnt, tagtäglich unangenehmen Unterrichtssituationen ausgesetzt zu sein und sie zu überwinden, funktioniere ich auch hier mit ähnlichen Reaktionen, "die Karre aus dem Dreck" ziehen zu helfen.

Das stärkste Hilfsmittel, die Peinlichkeit abzubauen, ist die

Möglichkeit, sich über Kafkas Erzählung analytisch zu unterhalten. Hier fühle ich mich sicher, und ich kann von diesem sicheren Grund aus wagen, Veränderungen an Kafkas *Die Verwandlung* vorzuschlagen und dadurch den Absprung zur eigenen fiktionalen Geschichte zu finden.

In diesem Stadium wird mir bewußt, daß ich einen starken Widerwillen gegen die Situierung der zu erfindenden "Geschichte" im eigenen Milieu habe. Diese Abwehr empfinde ich als unüberwindbar groß. Daraus resultiert der Vorschlag, in Anlehnung an Kafka einen Vertreter, später eine Vertreterin als Held/in zu wählen.

Daß ich mit meinen Empfindungen nicht ganz allein bin, beweist die totale Veränderung der Gruppe nach der Einigung auf Berufs- und Familienprobleme eines Vertreters/einer Vertreterin für Tuchwaren. Die große Apathie schlägt um in euphorisches Engagement, das mehrere Sitzungen anhält.

Dieses starke positive Empfinden bei der Ausarbeitung der Erzählung verknüpft sich bei mir mit der Entstehung intensiv vorgestellter, konkret anschaulicher Situationen. Das geht so weit, daß man sich in dieser Welt wie in der realen bewegt: die Figuren, ihr Aussehen, ihre Kleidung, ihre Gesten, ihre Mimik, die Wohnung und deren Einrichtung, Ordnung und Unordnung, Freude, Wut, Enttäuschung, Wünsche, Ängste - alles erscheint vor dem Auge der Phantasie in einer Deutlichkeit, die sich mir in diesem Grad fast nie beim Lesen fiktionaler Literatur herstellt und auch gänzlich unterschieden ist von der bildlichen Deutlichkeit beim Anschauen von Filmen. Mir fiel wieder ein, was Redakteure und Schauspieler/innen über eine Familienserie als Hörspiel (*Vier Zimmer, Küche Bad* - Hörspielreihe im Südwestfunk 1975/76) gesagt haben. Die erfundenen Figuren wurden zuletzt feste Charaktere, die man/frau kannte, von denen man sagen konnte, so redet XY nicht, das tut PQ nicht, usw. und die Frau liebte oder haßte. Ähnliches vollzog sich bei mir. Ich merkte, daß ich allmählich in menschliche Beziehungen zu den erschaffenen Figuren trete.

So aufgeschrieben, liest sich das banal, weil Schriftsteller/innen dieses Phänomen schon x-mal besser beschrieben haben. Ich habe auch nicht die Absicht, etwas Neues zu erzählen, sondern es geht mir darum zu vermitteln, daß der Unterschied zwischen einer solchen Beschreibung des Empfindens gegenüber geschaffenen fiktionalen Figuren, wie sie die Teilnehmer des Südwestfunkhörspiels berichten,

und dem Vollzug der Erfahrung sehr groß ist und daß Leser und Leserinnen zur Beurteilung selbst den Versuch solcher Erfahrungen machen sollten. Es würde auch wenig weiterhelfen, allgemeine psychologische oder speziell psychoanalytische Kategorien und Begriffe zur Erklärung solcher Erfahrung zu bemühen, weil damit zwar der psychische Vorgang erklärt werden könnte, aber dennoch der Wert solchen Umgangs mit Literatur sich nicht ausreichend abschätzen ließe.

Die Lust am Verfassen von Literatur in dieser Art Gruppenproduktion verband sich bei mir auch mit dem Gefühl von Überlegenheit, von Macht. Daß ich Schicksalslenker von Figuren bin, die ich lieben oder leiden, happy-enden oder sterben lassen kann, versetzte mich in ein merkwürdiges Hochgefühl, zu dem sich aber auch Angst gesellte, so etwas wie Verantwortung, fast wie gegenüber lebenden nahestehenden Personen. Die bekannte These vom Schriftsteller als Herrschergott seiner Figuren verliert nichts von ihrer Richtigkeit, wenn ich sie hier als eigene Erfahrung, als Erfahrung eines Nicht-Schriftstellers, berichte und wiederhole. Denn mir ging - und das nach mehr als eineinhalb Jahrzehnten berufsmäßigem Umgang mit Literatur! - erst jetzt auf, welche Erfahrungen wir uns, den Schüler/n/innen und Student/en/innen vorenthalten dadurch, daß wir unsere eigene Phantasie aus unserem Umgang mit Literatur im Deutschunterricht und in der Literaturausbildung an der Hochschule ausschließen.

Ich bin unvermittelt schon in die Auswertung geraten, möchte aber zuvor noch meinen Erfahrungsbericht zu Ende bringen. Ein durchgehendes Negativgefühl, das die Euphorie ständig dämpfte, stellte sich bei der Mehrzahl der Einfälle ein. Mir fiel fast immer zuerst etwas ein, was woanders herstammte, aus anderer Literatur, aus Filmen, aus Fernsehspielen, aus Reklame, usw. Mich beschlich das Gefühl, meine Phantasie sei total fremd besetzt, manipuliert, und zwar so sehr, daß es mir kaum möglich wäre, etwas Neues zu denken, etwas, was ich als Eigenes, nicht Zitiertes, bezeichnen könnte.⁵⁸ Das

58 Dieses Phänomen der Klischeebildung wird nach K. Wünsche, *Die Wirklichkeit des Hauptschülers*, 1972, S. 120ff, und H. Martin, *"Macht doch mal selber Literatur ...!"*, 1981, S. 9-13, oft als euphorisch positiv erfahren, zumindest zunächst. So verhielt es sich, wenn ich genauer nachdenke, auch bei mir, nur daß auf den ersten positiven Gefühlsimpuls sehr rasch die Frustration über die Fremdheit des Bildes,

schlechte Gefühl verstärkte sich dadurch, daß ich zu erkennen meinte, das sei grundsätzlich bei mir so, nicht nur hier in dieser Situation. Ich gestand mir ein, wie wenig eigene, individuelle, nur mir zugehörige Phantasien ich im Grunde besitze, wie mühsam es ist, etwas hervorzubringen, was nicht durch Bilder und Sprache außer mir festgelegt und damit als fremd denunziert erscheint. Dieses Gefühl stellte sich vor allem auch bei der Erfindung von individueller Sprache für die Figuren ein. Immer wieder drohte die Rede in vorgefertigte Muster von literarischer Sprache abzugleiten, in rührseligen Trivilliteraturstil, in moralischen Edelkäse, in Fontane-Sprache, in Brecht-Sprache, usw. Umso größer war die Befriedigung, wenn man etwas "Passendes" fand.

Die zuletzt genannten Erfahrungen macht wohl jede/r einsam im Kämmerlein schreibende/r Autor/in. Im Vergleich dazu schafft die Gruppensituation eine besondere Atmosphäre. Neben den schon beschriebenen Hemmungen gegenüber den anderen Mitgliedern wirkt sich entscheidend aus, daß man/frau Literatur in einer sozialen, kommunizierenden Situation, mit der Förderung durch die anderen Teilnehmer/innen und im Widerstand gegen sie, verfaßt. Der engagierte Kampf um die Geschichte bis in die Einzelheiten des Textes hatte auf mich widersprüchliche Wirkungen. Auf der einen Seite fühlte ich mich durch die anderen behindert. Mehr noch als ich hat wohl Horst diese Erfahrung gemacht. Es setzten sich meist die Vorstellungen der Frauen durch, die, meinem Eindruck nach, unter sich fast immer einig waren (das hat Jutta aber ganz anders erfahren - siehe oben S.111f). Auf der anderen Seite empfand ich die Ideen der anderen TeilnehmerInnen stimulierend. Ich brauchte nicht alles aus mir selbst zu zerren, sondern konnte Assoziationen zu Vorstellungen anderer entwickeln. Außerdem wirkte der spielerische, mit viel Lachen gespielt übertriebene Einsatz entkrampfend. Das mich ständig begleitende Gefühl, Literatur zu machen, und das noch in einem ordentlichen Universitätsseminar, sei fauler Zauber, Erholung, unanständig, wurde dadurch schwächer.

Diese Gruppensituation hat auch zur Folge, daß das Verfertigen des literarischen Textes nicht als unbedingt zu erfüllende Arbeitsaufgabe erscheint. Man redet nicht nur auf die Geschichte hin, sondern frau unterhält sich auch untereinander. Jeder Beitrag, den

der Rede usw. einsetzte.

jemand äußert, trägt zu dem Bild bei, daß sich die anderen von der Urheberin oder dem Urheber machen. Im Verlauf dieser 5 Sitzungen stellte sich bei mir ein genaueres Bild von jedem der fünf anderen Mitglieder der Gruppe her, als es in der Regel in anderen Seminaren geschieht. Dieses Persönlichkeitsbild vermittelte mir den Eindruck, mehr von der Persönlichkeit der anderen wahrgenommen zu haben als sonst. Das ist natürlich zum großen Teil nur Schein, weil die Künstlichkeit der Situation nur Einblicke in Phantasien und Affektbesetzungen von Phantasien gewährt. Die Wahrnehmung, jede/n besser als individuelle Persönlichkeit kennengelernt zu haben, bleibt auf die Gruppe beschränkt. Sie beruht auf der intensiven Kommunikation im Gruppenschreibprozeß und trägt unschätzbar viel zum Abbau von Persönlichkeitsschranken bei, die beim anderen in der Regel als "Entfremdung" erfahren werden.

Diese Wahrnehmung der anderen Teilnehmer/innen ist bei keiner Gruppenarbeit so intensiv wie bei der phantasierenden Literaturbearbeitung. Ich hatte das Gefühl, daß sich mein Interesse aufteilt in das Kennenlernen der Gruppenmitglieder und das Verfertigen der Geschichte. Ich agierte auf zwei Ebenen, die sich nur zum geringeren Teil behinderten, eher förderten. Das vollzog sich so, daß ich gern bereit war, auf die Durchsetzung meiner eigenen Vorschläge zu verzichten, weil mich interessierte, wohin uns andere Ideen bringen würden und warum andere so engagiert für ihre Vorstellungen kämpfen, was sie bewegt, welches ihre Interessen sind, ihre Auffassung von Wirklichkeit, usw. Dieses Interesse an den Personen der Gruppe lockerte mich im Umgang mit der Geschichte auf, und meine Verteidigung eigener Vorstellungen für den Fortgang der Erzählung förderte den Kontakt in der Gruppe. Ob die anderen das ebenso empfanden, weiß ich nicht. Ich vermute es, obwohl in den Berichten nichts davon steht und ich sie nicht danach gefragt habe.

Eine weitere hervorstechende Erfahrung liegt in dem Empfinden, selten so präzise ein Stück Außenwelt wahrzunehmen, ein Stück gesellschaftlicher Realität aufzuarbeiten, in der ich lebe und die mich, wie auch immer, betrifft. Das klingt zunächst seltsam angesichts der Situation, in der eine Gruppe sich anschickt, auf der Grundlage einer phantastischen Erzählung (von Kafka) eigene Phantasien zu entbinden, und dies in einem allen Beteiligten eigentlich sehr fremden Lebensbereich. Und doch ist dieses Empfinden großer Realitätsnähe nicht illusionär. Die Ausgestaltung der Berufssituation von Gregorine,

unserer Heldin, führte zu einer sachgerechten Erarbeitung des Vertreterberufs. Das ging in unserer Gruppe zwar nur bis zum Zusammentragen des versammelten Gruppenwissens über Vertreterberufe und zur Diskussion der Situation des Gregor Samsa in Kafkas Erzählung, aber die Berufswirklichkeit wurde nach allen Seiten hin erörtert, vor allem nach Eigenschaften, Charakterstruktur, Privatleben von VertreterInnen. Wie sieht deren Berufswirklichkeit heute aus, wie zu Kafkas Zeiten? Was hier innerhalb kürzester Zeit zur Sprache kam, hätte im analytischen Fall zehnfache Zeit gebraucht und wäre nie so nahe gegangen. Wir mußten dauernd abschätzen, was ein Handelsvertreter und eine Handelsvertreterin denkt, tut und unterläßt. Uns war auch klar, daß wir zur Verbesserung, das heißt zur größeren Realistik unserer Geschichte uns Material über Vertreterdasein hätten besorgen müssen.

Das Gefühl starker Realitätsnähe stellte sich auch in der Ausgestaltung des Privatlebens unserer Heldin ein. Der engagierte Kampf um Einzelheiten wurde auf dem Hintergrund geführt, was "richtig" sei, das heißt passend, wahr, wie in der Wirklichkeit. Selbst wenn frau/man einrechnet, daß wir hier stark in der Gefahr waren, psychische, von Wünschen geleitete Wirklichkeit für gesellschaftliche objektive Realität zu halten, muß ich doch sagen, daß auch aus dem längeren Abstand heraus die von uns dargestellten Zwänge, Wünsche und Hoffnungen nicht phantastisch phantasiert, sondern realitätsnah dargestellt waren, wobei allerdings einzurechnen ist, daß unser Bild vom Vertreterberuf auf der Vermittlung durch Texte und sekundäre Berichte beruht, also überformte Erfahrungen darstellt.

Am schwierigsten sind die Empfindungen an dem heiklen Punkt Sexualität zu beschreiben. Obwohl frei und offen über das Liebesleben der Heldin und ihrer Schwester gesprochen wurde und obwohl hier das Engagement von Annahme und Ablehnung von Einzelheiten am größten war, hatte ich, wenigstens für meine Person, das Empfinden, weit weg von mir selbst zu diskutieren. Der sexuelle Habitus, mit dem wir die Figuren ausstatteten und aus dem wir Konflikte ableiteten, folgte eher öffentlich diskutierten Problemen als eigenen Erfahrungen und Wünschen. Ich kann aber kaum beurteilen, ob ich mein Gefühl richtig wiedergebe, und noch weniger, ob die anderen ähnlich empfunden haben.

b. Phantasien von Student/en/innen über *Die Verwandlung* und *Das Schloß*

Um die bisherigen Erfahrungen im Umgang mit Phantasieren von Texten auf eine breitere Basis zu stellen, berichte ich (R.Sch.) im folgenden von einem Proseminar, das im Sommersemester 1983 stattfand, also fünfeinhalb Jahre nach jenem Seminar, über das im vorigen Kapitel berichtet wurde. Der lange Zeitabstand markiert auch eine Pause in meinem praktischen wie theoretischen Bemühen um die Erforschung der phantasierenden Methode. Ich war mit der Arbeit meiner Habilitationsschrift beschäftigt, die viel Energie band; während dieser Zeit hielt ich nur konventionelle Lehrveranstaltungen. (Diese Pause ist auch der wichtigste Grund dafür, warum unser Buch so spät erscheint.)

Wir Verfasser waren uns inzwischen sicher, daß unsere bisherigen Ergebnisse schon die Schlußfolgerung erlaubten, der phantasierende Umgang mit Literatur müßte eigentlich einen festen Platz zumindest in der Hochschulausbildung in den Literaturfächern, aber auch in der Schule im Deutschunterricht haben. Uns war aber auch klar, daß wir für eine Veröffentlichung weitere Erfahrungen sammeln mußten. Aus diesem Grund kündigte ich ein Proseminar mit dem Titel "Phantasierendes Interpretieren literarischer Texte" an und teilte mit, daß als "Grundlage Texte von Franz Kafka" dienen sollten. Das Seminar hatte anfangs über einhundert Teilnehmer/-innen, ging dann nach dem ersten Drittel auf neun Gruppen zu je 5-7 Teilnehmer/innen zurück. In zwei Phasen wurden Kafkas *Die Verwandlung* (zwei Sitzungen zu je neunzig Minuten) und *Das Schloß* (drei Sitzungen zu je neunzig Minuten) bearbeitet.⁵⁹ Die restliche Zeit des Semesters füllten Diskussionen über die Vorstellung und Besprechung der Ergebnisse und die Erörterung des gesamten Verfahrens im Zusammenhang eines Literaturstudiums aus. Schriftlich abgeliefert wurden schließlich neun Referate von sechs verschiedenen Gruppen über Phantasien der *Verwandlung* und zwölf Referate zu sechs verschiedenen *Schloß*-Bearbeitungen. Diese Berichte samt den Plenumsprotokollen über weitere Gruppen bilden im wesentlichen das Material, das dem Folgenden zugrunde liegt. Der

59 Zu Kafkas Roman *Das Schloß* und seiner phantasierenden Bearbeitung vgl. H. Hillmann, *Versuch, Kafka als Komödie zu lesen*, 1983.

Zusammenhang mit dem Seminar von 1977/78 und dem Schulprojekt bestand darin, daß der Materialienband der Kafkaeinheit in der Schulklasse, also Protokolle, die Texte, verschriftlichte Gespräche, Käferbilder, Photographien von Videoaufnahmen, an alle Teilnehmer/innen ausgeteilt und in der zweiten Sitzung der Film *Die Verwandlung* gezeigt und kurz besprochen wurde.

Ich selbst, als Seminarleiter stark von den anderen unterschieden und herausgehoben, versuchte mich zu integrieren und arbeitete in beiden Phasen in einer Gruppe mit. Die in ausgearbeiteten Protokollen und Referaten dokumentierten Vorgänge in den einzelnen Gruppen stellen ein breites Material dar, aus dem das Spektrum möglicher Formen von phantasierender Bearbeitung studiert werden kann. Da eine panoramaartig aneinanderreihende Berichterstattung viel zu weit führen würde, ordne ich das Material nach besonderen Merkmalen und Problemen des phantasierenden Interpretierens.

Die im vorigen Kapitel vorgestellte "realistische" Geschichte einer Vertreterin für Tuchwaren ist offenbar kein gängiges Resultat. Der Überblick über die *Verwandlung*- und *Schloß*-Phantasien dieses Seminars hier zeigt, daß literarische Formen, welche die Realität überschreiten, anscheinend näher liegen. Eine Gruppe läßt den Käfer so riesig werden, daß er Zimmer und Haus sprengt und die Familie vernichtet. Eine andere Gruppe überlegt als Schluß eine Lösung in Richtung "Radiergummi-Szene" nach den Mainzelmännchen (Zwischenszene zu Werbespots im Zweiten Deutschen Fernsehen): Der Vater (oder Franz Kafka) radieren erst eine Rechnung, dann das ganze Zimmer und sich selbst weg.

Am naheliegendsten scheint die Märchenform zu sein, was angesichts der Phantastik der *Verwandlung* nicht verwundert. Zwei Gruppen versuchten, die Samsa-Geschichte in ein Märchen umzuschreiben. Wie naheliegend die Phantastik der *Verwandlung* als ein negatives Märchen empfunden wird, zeigt folgender Text einer der beiden "Märchen"-Gruppen:

Die Verwandlung - ein Märchen

Es waren einmal ein Mann und eine Frau, die hatten sich sehr lieb und sie hatten einen kleinen Sohn, den Gregor. Die Frau aber starb sehr jung, und der Mann heiratete ein zweites

Mal. Auch mit seiner zweiten Frau hatte er ein Kind: ein Töchterchen, die Grete.

Dem Vater waren beide Kinder gleich; doch die Stiefmutter war böse, und sie tat alles für ihr eigenes Kind, das Gretchen, aber den Gregor haßte sie, und sie mißgönnte ihm jede Freude.

Die Kinder wuchsen heran: die Grete war faul und führte ein bequemes Leben, der Gregor aber mußte hart arbeiten. Er tat Dienst für einen alten Mann, der hatte den Gregor ins Herz geschlossen. Und als es für den Alten langsam ans Sterben ging, da wollte er dem Gregor seine Firma vermachen.

Doch das hörte der Prokurist der Firma, der war sicher gewesen, als höchster Angestellter die Firma übernehmen zu können. Der Prokurist war zugleich der Bräutigam von Grete, Gregors Schwester. Die hatte ihn erwählt, weil er als zukünftiger Besitzer der Firma ihr ein Leben in Glück und Reichtum versprochen hatte. Auch die böse Stiefmutter hatte ihre Tochter schon als vornehme Dame gesehen. Als sie nun aber erfuhr, daß nicht der Prokurist, sondern Gregor die Firma bekommen sollte, da spuckte sie vor Zorn Gift und Galle. Kurzerhand mixte sie einen Zaubertrank, den gab sie Gregor zu trinken. Der wurde daraufhin in einen riesigen, häßlichen Mistkäfer verwandelt.

"Hahaha", lachte die böse Stiefmutter, "nun werde ich dich in dein Zimmer sperren, und du mußt ein Leben lang ein häßlicher Käfer sein, denn nur die Liebe einer Jungfrau kann dich erlösen. Meine Grete aber wird den Prokuristen heiraten, und der wird die Firma bekommen, jetzt, wo ich dich aus dem Weg geräumt habe."

Es sah so aus, als sollte sie recht behalten. Der alte Fabrikant, vom Verschwinden Gregors enttäuscht, wollte nun den Prokuristen zu seinem Nachfolger machen.

Doch da geschah es eines Tages, daß das neue, junge Dienstmädchen in Gregors Zimmer schlich. Erst erschrak sie vor dem häßlichen Tier, doch dann ergriff sie Mitleid mit der traurigen Kreatur, und schließlich wurde ihr Herz von Liebe zu Gregor ergriffen. Sie küßte den Käfer und siehe da! Gregor war wieder in einen Mensch zurückverwandelt worden. Gerade noch rechtzeitig kam er an das Sterbebett seines Dienstherrn. Der vererbte nun doch alles an Gregor. Da mußte die faule

Grete und der Prokurist fortan in bitterster Armut zusammenleben.

Die böse Stiefmutter, als sie von Gregors Rettung erfuhr, kochte über vor Wut, und in ihrem rasenden Zorn warf sie mit Flaschen um sich. Dabei erwischte sie aber auch die Flasche mit dem Zaubertrank, der alle Lebewesen in riesige Mistkäfer verwandelt. Als nun diese Flasche zerbrach, tropfte der Zaubertrank auf ein paar Stubenfliegen. Die wurden alsbald zu Riesenkäfern und fraßen die Stiefmutter auf.

Gregor und das Dienstmädchen aber lebten glücklich und zufrieden zusammen mit dem alten Vater, und wenn sie nicht gestorben sind, ...

Nach dem Bericht der Gruppe im Plenum kamen die Mitglieder beim Nachdenken über den Titel "Die Verwandlung" auf Märchen, und von da aus auf Tierverwandlungen im Märchen: *Froschkönig*, *Kalif Storch*, *Die sieben Raben*, *Jorinde und Joringel*.

Auch bei den *Schloß*-Phantasien überwiegen phantastische Lösungen. Eine Gruppe entwirft die Geschichte vom Vampirstaat mit allem Zubehör der Gattung Vampir-Geschichten (siehe Anhang S.193f). Diese Gruppe berichtete von außergewöhnlicher Fröhlichkeit und Lust beim Verfassen der Geschichte.

Nach den Ursachen für die Bevorzugung irrealer Inhalte und Formen gefragt, fällt die Antwort nicht leicht, weil wir auf begründete Vermutungen angewiesen sind. Eine Ursache liegt sicher in der Textvorlage: Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* und der Roman *Das Schloß* enthalten trotz aller Detailrealistik im Kern phantastische Überschreitungen möglicher Wirklichkeit. Wir haben Kafka ja auch deswegen ausgewählt, um der Phantasie der Schüler/innen und der Student/innen/en realitätsüberschreitende Flügel zu verleihen. Versuche mit anderen Werken, haben aber gezeigt, daß Phantastik mit das Erste ist, was Normalbürger/innen, zumindest Kinder, Jugendliche und Jungerwachsene ergreifen, wenn sie eigene Literatur oder Filme machen sollen. So berichtet zum Beispiel der Kinderbuchautor Hansjörg Martin über Versuche, mit Schülern und Schülerinnen in der Schule kollektiv eine Geschichte zu schreiben, daß

zuerst phantastische Vorschläge, "Fantasie-Explosionen" kommen.⁶⁰ Phantastische Phantasien haben offenbar überhaupt einen besonderen Reiz, unabhängig von der Textvorlage, und sie finden am leichtesten den Weg ins Bewußtsein und in die sprachliche Gestaltung.

Zudem wird die Vorliebe für Märchen oder Vampirgeschichten auch mit den klaren und einfachen Stilvorgaben dieser Gattung zu tun haben. Weiterhin ist die Wahl sicherlich mitbestimmt von der Ambivalenz solcher Gattungen zu den eigenen Phantasien, die im realen Leben eine große Rolle spielen. Einerseits bieten die Gattungen ein Angebot an Distanzierung von dem, was ihnen inhaltlich anvertraut wird. Auch die Schüler hatten die Märchenform als Moment der ironischen Distanzierung eingesetzt. Unter diesem Schutz des Unernstes können dann infantile Phantasien an die Oberfläche gelangen, die in anderen Situationen verboten und verdrängt, lebensgeschichtlich aber hoch besetzt sind. Daß die Vampir-Gruppe berichtete, sie habe mit Lachen nicht aufhören können, hängt, so ist mit einiger Sicherheit zu vermuten, mit jener Art von Lust zusammen, die mit dem Lachen über Witze verbunden ist und die Freud analysiert hat.

Zumindest bei Student/innen/en, aber wohl auch bei 16 bis 17-jährigen, am meisten aber bei "gesetzten" Erwachsenen wie mir steht die Lust an der Phantastik beim Verfassen eigener Texte in merkwürdigem Gegensatz zur Vorliebe für "realistische" Literatur bei der Lektüre als Privatvergnügen. Es ist zu vermuten, daß dieser Gegensatz zu tun hat mit den Schwierigkeiten und mit den Hemmungen, eigene Wünsche und Phantasien sozial annehmbar nach außen mitzuteilen. Das Märchen oder die Vampirgeschichten eröffnen als realitätsüberschreitende Gattung weite Räume, um wenig zensierte Phantasien einströmen zu lassen, weil die Weite des Märchenraumes zugleich einen Schutzraum vor Entlarvung verbotener Wünsche darstellt.

Ein weiteres Merkmal solcher phantasierender Gruppenarbeit ist, daß manche Gruppen zu viele Hemmungen haben, einen phantasierenden Text ausgestaltet vorzulegen. Solche Gruppen arbeiten oft in zwei Richtungen: sie bleiben entweder eng am Text der Vorlage und

⁶⁰ H. Martin, "Macht doch mal selber Literatur ...!", 1981, S. 9. Das Buch ist ansonsten für unseren Zusammenhang nicht sehr aufschlußreich. - Versuche mit Dramen von Franz Xaver Kroetz (*Stallerhof*, *Geisterbahn*) und der Novelle *Der Sandmann* von E. T. A. Hoffmann bestätigen das Bevorzugen phantastischer Phantasien.

teilen Änderungen und Erweiterungen als Einfälle mit, oder sie suchen Zuflucht zu Systematisierungen. So legte in dem Seminar, von dem hier die Rede ist, eine Gruppe sowohl zur *Verwandlung* wie auch zum *Schloß* einen "Phantasiestammbaum", ein "Schaltkreissystem der erfaßten Phantasien" an. Wie nachfolgend abgebildet, werden zu Handlungsmomenten des Kafka-Textes sternförmig verschiedene Einfälle gruppiert, die sich dann fast unendlich mit Einfällen zu anderen Handlungsmomenten kombinieren lassen. Das führte bei der Gruppe aber nicht zu einem ausgestalteten Text, sondern das Ergebnis waren eben die "Schaltkeise". Wir deuten beide Formen - die strikte Nähe zur Vorlage wie die Systematisierung - als Resultat der Hemmung und der Abwehr, sich auf das unsichere Gebiet literarischer Fiktion zu begeben.

Aus dem Protokoll über Phantasieren in der Gruppe über Kafkas *Verwandlung*:

"Dann, die Idee: Stichwort Phantasiestammbaum, Flußdiagramm, Computerprogramm hier eröffnet sich die Möglichkeit alle Phantasien/ die des ganzen Seminars, im Prinzip die der ganzen Menschheit/ unterzubringen. Große Worte im ersten Anflug der Begeisterung.

Zunächst wird ein möglichst allgemein gehaltener Ausgangspunkt gewählt: setze x = einer beliebigen Person, Beziehung, Ereignis, Handlung, Ding Beispiel : für Kafkas "*Verwandlung*" bietet sich an, Gregor als Ansatzpunkt der Phantasie zu nehmen. Anschließend wird aufgeschlüsselt.

Schematisch:

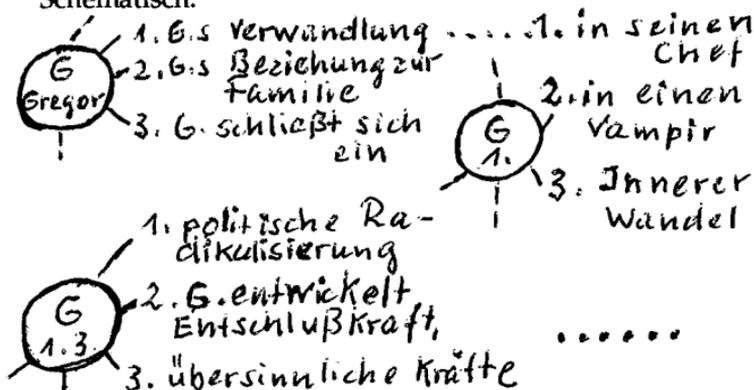


Schaubild zu Kafkas *Das Schloß*



Abb. 1



Abb. 2

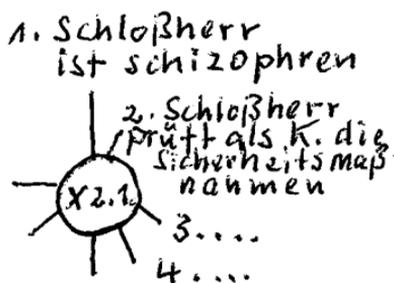


Abb. 3

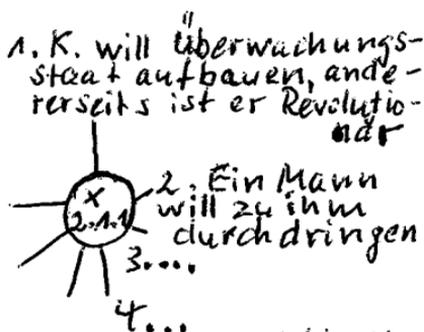


Abb. 4

Ausgangspunkt X:
K.s Beziehung zum Schloß

Bestätigt wurde auch die Erfahrung aus dem Schulversuch, daß der Gruppenprozeß eine Fülle von Ideen, Gedanken, Assoziationen, Einfällen, Phantasien hervorbringt, zu der der endgültige Text relativ dürftig und erklärungsbedürftig wirkt. Das kann an der "Vampir"-Gruppe gezeigt werden, da diese Gruppe ihre Sitzungen sorgfältig protokolliert hat. Damit dieses Kapitel nicht zu sehr mit Texten aufgeschwemmt wird, drucken wir die zwei sich ergänzenden Gruppenprotokolle und den vorgetragenen Text im Anhang (S.193-202) ab. Die Dokumentation dieser zusätzlichen Gruppe dient auch

zur Ergänzung und Relativierung der weiter unten dokumentierten und ausgewerteten Texte.

Verblüffend war für mich immer wieder, wie selbst sehr kontroverse Ansichten in Gruppen mit großen Streitereien, von denen die Mitglieder den Eindruck hatten, die Arbeit werde blockiert, dennoch letztlich zu kohärenten Texten führten, denen Außenstehende den Kompromiß nicht mehr ansehen. Eine Gruppe, in der ich selbst mitarbeitete, konnte sich nicht einigen, ob "unsere" Geschichte phantastisch oder realistisch aussehen sollte. Die Meinungen standen fünfzig zu fünfzig. Als Kompromiß kam heraus, sowohl realistisch als auch phantastisch zu verfahren. Da wir nur noch sechzig Minuten hatten, wurde beschlossen, dreißig Minuten lang zuerst realistisch zu schreiben, dreißig Minuten danach phantastisch, beides nach einem festgelegten Handlungsrahmen. Diese jeder vernünftigen literarischen Produktion hohnsprechende Verabredung führte zu folgender Filmskizze, der frau/man, wie ich meine, die Absurdität der Voraussetzungen in der Gruppe nicht ansieht:

Eine Sachbearbeiterin in der Pressezentrale des Bundesverteidigungsministeriums, Gehaltsgruppe BAT (Bundesangestelltentarif) V mit Zulage, erfüllt sich den Traum ihres Lebens und nimmt an einem Sahara-Abenteuerurlaub teil. Sie hat drei Jahre für diesen Urlaub gespart. Sie ist dreißig Jahre alt, geschieden, hat keine Kinder, ihr Liebesleben wird von einer Jungendliebe beherrscht: Sie ist bürgerlich proper, kleidet sich akkurat, konservativ schick.

Der Abenteuerurlaub ist eine Landroverfahrt mit einer Reisegruppe, die in Hotels und Zelten übernachtet.

Es ist zwölf Uhr mittags in der Wüste. Rast der Gruppe. Nach einem rustikalen Mahl wird ausgeruht, kein Schatten außer dem der Autos, Hüte und Kopftücher schützen die Reisenden.

Es herrscht eine totale Ruhe. Alles döst. Unsere Heldin kann nicht schlafen. Sie kauert in unbequemer Hockstellung im Schatten eines Autos. Sie schwitzt. Ihr Schweiß ist ihr unangenehm. Sie hat geschwollene Hände und Beine, macht Kreislaufübungen, aber es ist zu heiß. Sie hat Durst, holt sich einen Pappbecher Cola, trinkt, hält den Becher gegen die Sonne

- das Licht bricht sich, sie blinzelt in die Sonne.

Plötzlich fällt ihr Blick auf die Zeitung, mit der sie zuvor zusätzlich ihren Kopf geschützt hat. Ein großes Bild über den Ausstieg eines amerikanischen Astronauten aus der Challenger-Raumfähre auf der ersten Seite. In der Bildmitte ist ganz deutlich die Halteleine zwischen Astronaut und Raumschiff zu sehen.

Ihre Gedanken schweifen vom Bild zum Becher in der Hitze der Sahara ab. Plötzlich ist sie dort oben im Weltall, der Sonne ausgesetzt. "Nein, ist es dort seltsam kühl!" Sie überkommt das unwiderstehliche Verlangen, die Halteleine durchzuschneiden.

"Wenn ich mich umdrehe, bin ich der Sonne direkt gegenüber. - Wenn ich die Sonne umdrehe, ist mir in der Sahara wohler. Wohin? An den Nordpol, oder den Südpol. Das Eis schmilzt. Meine Eiswürfel in der Cola. Alles Eis des Südpol für mich in der Sahara."

Für sie schmilzt alles Eis, das Wasser rinnt, die Sahara hat Flüsse, grüne Wiesen breiten sich aus, Blumen blühen, Karawanen von Kamelen trinken, Quellen rauschen, alles badet unter Palmen.

Das Wasser steigt, die Flüsse werden zu Seen, die Oasen überschwemmt.

Der Pappbecher in ihrer Hand zerbricht, Cola tropft auf ihre Kleidung. Plötzlich sind Sümpfe da und Mückenschwärme - ...

"Rauscht das Wasser nicht schon neben mir? - Wie werde ich hier herauskommen, mich retten?"

- Alles Militär, die ganze Bundeswehr gegen die Flutkatastrophe, das ganze Verteidigungsministerium muß mitmachen, auch Abteilungsleiter Hoffmann und der arrogante Personalchef. Der Verteidigungsminister muß Sachen schleppen."

Die Riesenwelle spült alle hinweg, Arme, Beine, Fuchteln - dann nichts mehr ...

Ihre Rache ist vollkommen. Sie versinkt im Sumpf. Sie stirbt in der Phantasie, fährt mit der Reisegruppe - verändert - weiter.

Abgesehen von Brüchen in der Erzählweise, die aber nicht so gravierend sind, weil es sich um eine Vorlage für eine Filmszene handelt, und abgesehen von der Frage, ob das alles filmisch

überhaupt mitgeteilt werden kann, wird die Leserin oder der Leser kaum vermuten, Abenteuerreise und Hitze-Phantasien seien das Resultat eines Kompromisses zwischen Realistik und Phantastik in der Gruppe, wie oben dargestellt. Wir können auf dieses Mißverhältnis von Arbeitsvoraussetzungen und Resultat nur aufmerksam machen, eine Begründung haben wir nicht. Hier wirkt sich aus, daß kollektives Phantasieren viel zu wenig erforscht ist, und daß auch weitgehend unbekannt ist, wie Kompromißleistungen bei einer einzelnen Autorin (Autor) zustandekommen. Am ehesten hilft noch die psychoanalytische Phantasietheorie weiter, mit deren Hilfe frau/man, wenigstens in manchen Fällen, die kontroversen Strebungen hinter den in den Dichtungen gestalteten Kompromissen erkennen kann.

Was meiner Gruppe erst hinterher auffiel, war der Zusammenhang mit der *Verwandlung*. Unsere Sachbearbeiterin wird als kleine unterdrückte Angestellte gezeichnet, die in der großen Ferienreise die Freiheit sucht, aber durch die Anstrengung wieder Streß erfährt. Diese Situation führt zu Allmachts-, Rache- und Vernichtungsphantasien, gemischt mit den Wünschen aus der Hitzesituation in der Sahara. Diese Interpretation wird uns nachträglich bewußt, während wir während des Verfassens Kafka ganz aus dem Blick verloren haben.

Die oft berichteten starken Kontroversen in Gruppen beim Schreiben von Geschichten hingen offenbar nicht nur mit unterschiedlichen Vorstellungen zusammen, sondern auch mit den Hemmungen, eine solche Geschichte überhaupt zu schreiben. Die Hemmungen führen zu den individuellen Lösungen, die gerade deshalb so stark verteidigt werden, weil sie riskante Balancen sind, glücklich gefundene Auswege zwischen den eigenen Wünschen und starken Hemmungen. Sehr starkes Engagement ist wohl das Resultat aus der Chance, eigene Phantasien, auch verbotene, irgendwie nach außen zu wenden, öffentlich mitzuteilen, und zugleich Formen der Kaschierung zu finden, nicht nur gegenüber dem Plenum, sondern vor allem auch gegenüber den anderen Mitgliedern der Gruppe. Die Arbeit in der Gruppe wird dadurch zum Aktionsfeld der möglichen, sozial annehmbaren Äußerungen eigener Wünsche und Ängste. Darin liegt ein nur schwer überschätzbarer Wert, jenseits aller Literaturinterpretation.

Das Plenum

Es dürfte einleuchtend sein, daß die phantasierende Bearbeitung nur in kleinen Gruppen von drei bis sechs Teilnehmern vor sich gehen kann. Ich habe auch in einer Gruppe mit sieben Teilnehmern gearbeitet, aber die Belastung wird dann zu groß. Ideal erscheint uns eine Gruppe von vier oder fünf Mitgliedern, weil hier das Verhältnis von Anregung, Sich-Miteinander-Auseinandersetzen und auf die anderen Eingehen-Können am besten balanciert und balancierbar zu sein scheint.

Nun kann frau/man sich zwar ein Seminar mit fünf Teilnehmern und eine Schulklasse mit fünf Schüler/inne/n vorstellen, wobei Gruppe und Plenum dann identisch sind, das heißt phantasieren, auswerten, neue Aufgaben entwickeln und lösen findet in einem immer gleich bleibenden Teilnehmerkreis statt - realistisch ist diese Situation aber so wenig, daß wir sie hier vernachlässigen. Der Normalfall sind Klassen und Seminare mit mehr, oft weit mehr als 20 Schüler/inne/n oder Student/inn/en. Daher wird der Regelfall sein, daß es mehrere Gruppen gibt, deren Resultate von allen, das heißt im Plenum besprochen werden, auch deshalb, weil die Lehrerin oder der Lehrer nicht in jeder Gruppe mitarbeiten kann und das phantasierte Wissen in einen Zusammenhang mit der analytischen Bearbeitung gebracht werden soll.

Das Neben- oder Nacheinander von Plenum und Gruppen ist also zunächst von außen, von der Klassen- und Seminargröße, aufgezungen, nicht in der Sache, der phantasierenden Bearbeitung von Literatur, begründet. Diese Situation von Gruppen und Plenum mit einem/r irgendwo schwebenden Lehrer/in / Leiter/in hat sicher Nachteile. Die sehr wichtigen Vorgänge in der Gruppe werden niemals ausreichend dem Plenum oder dem Lehrer oder der Lehrerin vermittelt.

Aber es gibt nicht nur Nachteile. Durch den Zwang zur Repräsentation der phantasierten Geschichte vor einem größeren Kreis erhält die Gruppenarbeit Ziel und Zweck. Es wird eine analoge Beziehung zur gesellschaftlichen Literatur-Produktion von Autor/in (hier die Gruppe) und Öffentlichkeit (hier das Plenum) geschaffen, die sich ganz überwiegend positiv auswirkt. Eine wichtige Komponente ist die ständige Überlegung, ob das, was man/frau ausdrücken will, auch bei "den anderen" ankommt. Das heißt, die Gruppe verfaßt einen Text

auf ein mehr oder weniger bestimmtes Publikum hin. Das zweite wichtige Element liegt in der Auflage, eben diesem Publikum zusammen mit dem Phantasiertext einen Bericht über den Ablauf der Gruppenarbeit zu geben. Dieser Bericht - so die einhellige Erfahrung - ist wichtig. Er gibt Raum zu Erläuterungen und Erklärungen, wozu oft ein großes Bedürfnis nicht nur auf seiten des Plenums, sondern gerade auch bei der Gruppe besteht, und zur Reflexion über das, was mit einem selbst während der Arbeit passiert ist. Alle diese von dem Verhältnis Gruppe-Plenum ausgehenden Faktoren sind bei der phantasierenden Auseinandersetzung mit Literatur in ihrer Wirkung kaum zu überschätzen.

Das Problem des Verhältnisses von Plenum und Gruppen enthält nicht nur solche durch die Verhältnisse vorgegebenen praktischen Probleme. Der Anspruch auf Entfaltung von Privatheit, von Subjektivität, der in einem Seminar mit phantasierender Bearbeitung viel stärker als sonst zur Geltung kommt, widerspricht dem Verständnis von Allgemeinheit und Objektivität, die die herkömmliche Wissenschaft als Praxis vertritt und dementsprechend den Stil des Seminarunterrichts bestimmt. In unseren Köpfen und Unterrichtsmodellen ist diese Würde wissenschaftlicher Objektivität verbunden mit erheblicher Autoritätsfixiertheit. All dies muß für Seminarleiter/innen und Student/en/innen in beängstigender Weise in Frage gestellt werden, in den Gruppen nahezu total. Die Dialektik von Privatheit/Subjektivität und Allgemeinheit/Objektivität verschiebt sich so sehr zur Seite der ersteren, daß sich von hier aus eine wichtige Funktion des Plenums ergibt: Die Forderung nach Veröffentlichung der Phantasien, nach Auseinandersetzung mit anderen, die ebenso phantasiert haben, aber mit anderen Resultaten, nach Diskussion der Phantasie- und Gruppenprozesse ist ein Vorgang der Objektivierung, der ein notwendiges Gegengewicht zur Arbeit in der Gruppe bildet. Das Verhältnis von Gruppe und Plenum ist also ein nicht nur von den Verhältnissen aufgezwungener hinzunehmender Notbehelf, sondern an sich sinnvoll.

Die größte Klippe bildet der Umgang mit dem von der Gruppe vorgelegten Text im Plenum. In der Regel kommt es zu Beifallsäußerungen in unterschiedlicher Stärke, mitunter auch zu Mißfallensbekundungen, die sich aber nur selten ausreichend, wenn überhaupt, verbalisieren, geschweige denn zu einer Diskussion führen. Im Schulversuch (Siehe das vorige, 3. Kapitel) haben wir

keinen Weg gefunden, mit Phantasiertexten im Plenum umzugehen. Wir akzeptierten die deutlich spürbare Ablehnung der Schüler, über solche Phantasieprodukte zu reden. Es war sogar so, daß die Ablehnung des Darüber-Redens desto größer war, je besser das Werk ankam. Über den gelungenen Videofilm mit der Geschichte des ausflippenden jugendlichen Alkoholikers wäre wohl am schwersten eine Diskussion in Gang gekommen. Dazu steht in auffälligem Gegensatz, daß über die abstrakte Kurve der Samsa-Geschichte eine für uns verblüffend rege Plenumsdiskussion zustande kam.

Die Haltung der verbal stummen Zuhörer oder Zuschauer wie im Theater kann aber nicht das Ideal im Umgang mit solchen Phantasiertexten sein. Sie würde nur die unselige Sprachlosigkeit des Kunstkonsumenten außerhalb der Schule wiederholen und fortsetzen, das heißt verstärken. Auf der anderen Seite ist zu bedenken, daß der Umgang des Plenums mit Gruppentexten sehr heikel ist, weil man wie frau sich in solche Texte oft viel ungeschützter einbringt als in der Schule und der Hochschule sonst. Ein "falscher" Umgang kann sehr verletzend sein und dazu führen, daß die Bloßgestellten beschließen, nie mehr an solcher phantasierenden Bearbeitung von Literatur teilzunehmen. Eine psychologische Interpretation von Phantasiertexten verbietet sich generell, überhaupt eine analytische Interpretation. In der Schule schon deswegen, weil Literaturinterpretation für die meisten von vornherein ein rotes Tuch ist, das heißt mit negativen Gefühlen belastet, die sich zwangsläufig erheblich verstärken, wenn nun noch ein eigener Text dieser Prozedur unterworfen werden soll.⁶¹ Aber auch an der Hochschule ist von analytischen Interpretationen dringend abzuraten, weil selbst bei größter Vorsicht und Behutsamkeit und weitgehendem Wohlwollen der Teilnehmer/innen sich der unerwünschte Effekt einstellt, daß letztlich die diskursive Analyse überwiegt, nur noch auf eigene Texte verschoben wird, während es eigentlich darum geht herauszufinden, was das phantasierende Verfahren für die Erkenntnis von Literatur und den Umgang mit ihr selbständig zu leisten vermag.

Die logische Konsequenz solcher Überlegungen führt zu dem Versuch, sich auf der Ebene des Phantasiertextes miteinander zu

⁶¹ Unter Berufung auf Erik H. Erikson warnen auch H. Eggert und M. Rutschky vor der analytischen Interpretation von Phantasiertexten, die die Schüler/innen verletzen würden. *Literarisches Rollenspiel*, 1978, S. 89f.

unterhalten. Es müsse ein literarisches Gespräch über Inhalt und Form ohne analytische Elemente zustande kommen, als Abändern, Erweitern, Verändern von Handlung und Figuren, als Ausarbeiten nur angedeuteter Teile - kurz: als eine Art literarisches Werkstattgespräch.⁶² Daran kann sich dann eine Reihe von anderen Aspekten, etwa die Erörterung literarischer Formen und ihrer Aussagemöglichkeit oder/und die Diskussion über Ähnlichkeiten und Unterschiede zu Kafkas Text anschließen.

Eine solche Art von Gesprächsführung ist in kleinen Plenen (10-15 Teilnehmerinnen) leichter möglich als in dem Mammutplenum von über 50 Teilnehmern, von dem ich im folgenden berichte. Die Situation war also alles andere als ideal oder auch nur gut. Durch die Freiwilligkeit der Teilnahme und durch die Gruppenprozesse beim Phantasieren hatte sich jedoch eine Atmosphäre hergestellt, die ich als relativ günstig beurteile. Gehandikapt war die Situation aber durch mangelnde Vorbereitung und Übung. In einem literarischen Gespräch ist eine Sprache notwendig, die erst entwickelt und eingeübt werden muß, wozu den Seminaren oft die Kontinuität fehlt. Entschlüsse und gute Absichten reichen nicht aus und ersetzen die Übung nicht. So lief in einem zweiten Lyrik-Seminar von mir (H.P. Herrmann) mit demselben Teilnehmerkreis, in dem ich eine ähnliche Redeweise zu entwickeln versucht habe, sehr viel besser als das erste Semester. Das spricht eigentlich dafür, daß eine Lehrerin/ein Lehrer, die/der solchen Gesprächsstil konsequent verfolgt, wegen der größeren Kontinuität in Schulklassen eigentlich eher Erfolg haben könnte als ein/e Universitätslehrer/in mit meist von Semester zu Semester wechselnden Teilnehmer/innen/kreisen in den Seminaren.

Wie ein solches literarisches Gespräch im Plenum vor sich geht, wird am folgenden Beispiel einer Gruppe gezeigt, die Kafkas Roman *Das Schloß* bearbeitete. Die Gruppe bestand aus sechs Teilnehmer/n/innen (vier Frauen, zwei davon Ausländerinnen, zwei Männern, einer davon Ausländer). Im folgenden wird zunächst (1) der Text der Gruppe abgedruckt, (2) der schriftliche Kommentar der Gruppe, der, etwas weniger ausgearbeitet, so im Plenum vorgetragen

⁶² "Die Atmosphäre eines Werkstattgesprächs" empfehlen auch H. Eggert und M. Rutschky, *Literarisches Rollenspiel*, 1978, S. 90f.

wurde, und (3) das Protokoll über die Plenumsdiskussion skizziert. Diese ausführliche Dokumentation scheint unangemessen lang für den Beleg einer Plenumsdiskussion über einen Phantasiertext. Da wir an dem Beispiel aber noch andere Phänomene aufzeigen wollen, halten wir die ausführliche Präsentation für gerechtfertigt.

(1) Der Text der Gruppe

K. schläft erschöpft ein. Er träumt:

Er befindet sich auf einem Waldweg, der vom Dorf zum Schloß führt. Es ist sehr dunkel, und K. hat Mühe, auf dem Weg zu bleiben. Aus der Ferne hört er Geräusche, die ihm das Gefühl geben, daß etwas in der Nähe sein muß. Er glaubt sich von einer riesigen Menschenmenge umgeben, doch sucht er vergeblich ein sichtbares Zeichen dafür. Er hört Gelächter, Schreie und wolfsähnliches Geheule.

Plötzlich zieht eine Wolke am Mond vorüber. Es herrscht undurchdringliche Finsternis, so daß er gezwungen ist stehenzubleiben. Aus der Dunkelheit vor ihm formt sich allmählich eine hohe Mauer. Unüberwindbar scheint sie ihm. Die Gestalt eines kleinen Jungen löst sich aus der Schwärze, der langsam beginnt, die Mauer zu erklettern. K. erfaßt ein Gefühl von Stärke, das ihn ermutigt, seinen Weg fortzusetzen. Er geht, vorsichtig noch, auf die Mauer zu - und durch sie hindurch. Er wendet sich um: die Mauer ist verschwunden, und er findet sich nun besser in der Dunkelheit zurecht.

K. setzt seinen Weg langsam fort und bemerkt ein zwischen den Bäumen umherirrendes schwaches Licht. Voller Hoffnung, endlich einen Menschen zu treffen, läuft er auf den Lichtschein zu. Auch der Andere scheint ihn entdeckt zu haben und nähert sich ihm in einem recht rasanten Tempo. Die Umrisse der Gestalt heben sich nun deutlicher von dem Dunkel ab, und K. erkennt, daß der Andere mit unglaublicher Geschicklichkeit auf einem Skateboard mit einer Fackel in der Hand auf ihn zufährt. Mit einer imposanten Drehung bringt der Andere sein Gefährt zum Stillstand. K. meint in einen Spiegel zu blicken, denn der Andere gleicht ihm, abgesehen von seinem Skateboard, aufs Haar. Die Beiden starren sich einen Augenblick lang an.

Es scheint K., daß der Andere ruhiger ist als er selbst. Er

sieht nicht aus, als ob er etwas bestimmtes suche, oder hatte er das Ziel schon erreicht? Auch K. hat nun das Gefühl, sein Problem bald lösen zu können und fragt ihn:

"Weißt du nicht den Weg ins Schloß? Ich muß einfach dorthin finden, denn es geht um meine Arbeit als Landvermesser."

Der Andere nimmt sein Skateboard unter den Arm:

"Natürlich kenne ich den Weg ins Schloß. Komm mit, es ist nicht mehr sehr weit. Ich freue mich über den Besuch, denn ich lebe im Schloß unter lauter Spukgestalten. Zu Anfang fand ich es zwar sehr beängstigend, aber man gewöhnt sich an alles. Mittlerweile ist es mir schon langweilig, denn ich weiß nicht, was ich mit ihnen anfangen soll."

K. fühlt sich ganz erlöst und geht bereitwillig mit ihm mit. Das Gehen ist nun nicht mehr mühsam, denn der Andere leuchtet mit seiner Fackel. Nach einer Weile bleibt der plötzlich stehen.

"Ach ja, ich bin übrigens auch einmal als Landvermesser hierher gekommen, und auch ich wollte ins Schloß. Eines Tages träumte ich von einem dunklen Weg, ja und dann, ich weiß auch nicht genau wie, wachte ich im Schloß auf. Gibt es eigentlich das Dorf noch?"

K. wundert sich und erklärt, daß das Dorf natürlich noch da wäre und er müßte es doch am besten wissen, da das Dorf laufend Befehle vom Schloß erhält. Der Andere ist nun seinerseits verwundert und macht ihm klar, daß das Schloß gar nichts mit dem Dorf zu tun habe.

Inzwischen sind die beiden am Schloß angelangt. Das mächtige Eingangstor läßt K.'s Zweifel, ob er je wirklich Zutritt zum Schloß findet, wieder aufkommen, doch der Andere ist schon dabei, eine schmale Treppe hinunterzusteigen, direkt unter dem Tor. Schnell folgt er ihm, aus Angst, ihn aus den Augen zu verlieren. Sie laufen einen langen schmalen Gang entlang, der sich, wie K. bemerkt, an seinem Ende erweitert und erhellt. Gedämpfte Musik und undeutliches Stimmengewirr dringen zu K. Sie stehen nun in einer Metrostation.

Es ist neonhell, und die Werbeplakate an den Wänden erklären K., daß zu Österreich und dem Opernball die Belvedere dazugehört und Schäfchen sich auf sansoweicher

Wolle wohler fühlen. Auf den Bahnsteigen sind viele geschäftig aussehende Leute emsig dabei, sich die Zeit des Wartens auf die nächste U-Bahn zu vertreiben. Irgendwo verdient sich ein Musikstudent ein paar Silberlinge mit unerträglichem Violinenspiel, während ein biederer Zeuge Jehovas Flugblätter verteilt, die das Ende der Welt ankündigen. "Bitte zurücktreten", schallt es aus den Lautsprechern und eine völlig leere U-Bahn fährt ein. K. und sein Begleiter steigen sofort in den Wagen, die Türen schließen nach einer Weile automatisch, und die Bahn fährt los.

Niemand sonst ist zugestiegen. Die Fahrt wird augenblicklich rasend schnell, so daß alles Draußen verschwimmt und zu einer undefinierbaren Masse verwischt. So schnell wie sie begonnen hat, endet die Fahrt jäh unter lautem Quietschen der Bremsen. "Wir sind da!"

K. und der Andere treten aus dem Wagen hinaus in einen großen, düsteren Saal. An mehreren Tischen sitzen die schauderhaftesten Gestalten. K. kann irgendwo ganz weit hinten Graf Dracula ausmachen, der mit King Kong und F.J.Strauß Karten spielt. Kohl diskutiert an einem der vorderen Tische mit E. T. über die geistig-moralische Wende und den Stuttgarter Gipfel. An der linken Längsseite des Saales sind Reagan, Micky Maus und Genscher völlig in ihr Spiel mit Wurf Pfeilen vertieft, die sie auf eine als Zielscheibe dienende Weltkarte werfen. Die an den Wänden stehenden Tische sind mit mausgrauen, glattrasierten Herren besetzt, die vergeblich versuchen, sich hinter Aktenbergen zu verstecken. An zahlreichen Tischen wird Essen und Trinken serviert, und ein großer kräftiger Herr, den K. unschwer als Hermann Kafka erkennt, versucht unermüdlich, Sonnen- und Regenschirme an die Anwesenden zu verkaufen.

K. betrachtet das Treiben mit größter Verwunderung, er ist außerstande, das, was um ihn herum passiert, irgendwie einzuordnen. Einerseits fühlt er sich eindeutig abgestoßen und angeekelt von dieser Grotteske, andererseits fasziniert es ihn, so daß er seinen Blick nicht davon lösen kann. Der Andere, der bis dahin regungslos neben ihm stand, geht nun an das andere Ende des Saales und macht sich an einem in der Wand eingelagerten Kästchen zu schaffen. Er drückt einige Knöpfe,

verstellt Hebel, und plötzlich erhellt sich der Raum. Die unheimlichen Gestalten geben ein Ächzen, Stöhnen und Quietschen von sich und verharren regungslos.

Im Licht erkennt K., daß es sich bei den schauerhaften Monstern und den anderen verhaßten Gestalten nur um Pappattrappen handelt, durch eine undurchsichtige Mechanik in Gang gehalten und täuschend echt menschlich aussehend. Als K. endlich etwas klarere Gedanken fassen kann, ist der Andere bereits dabei, eine Falltür, im Boden des Saales befindlich, zu öffnen. "Komm" ruft er K. zu, "ich möchte dir noch etwas zeigen."

K. folgt ihm, und sie gelangen über eine schmale Treppe in einen langen Gang, der K. an ein Krankenhaus oder eher an eine Nervenheilanstalt erinnert. An beiden Seiten des Ganges, den sie jetzt entlanggehen, befinden sich Türen mit Namensschildern. Verwundert liest K. im Vorbeigehen die angeschriebenen Namen, die er alle kennt: Goethe, Kleist, Dostojewski, Strindberg, Hesse. Schließlich bleibt der Andere vor einer Tür mit der Aufschrift "Kafka" stehen. "Er hier, das ist ein Freund von mir" meint er und klopft. Es ertönt ein schwaches "Herein", und sie betreten das Zimmer. An einem Schreibtisch - über und über mit Papieren bedeckt - sitzt Franz Kafka und schreibt. Der Andere scheint gut mit ihm bekannt zu sein, er redet ihn mit Franz an und erkundigt sich, was er so mache. Kafka scheint der Besuch zwar nicht unwillkommen zu sein, aber er wirkt dennoch gequält.

"Ich schreibe" erklärt er, "gerade an einem Roman. Es ist die Geschichte eines Dorfes, das von einem Schloß in grausamster Weise unterdrückt wird. Ein Fremder kommt in das Dorf und versucht, in das Schloß zu gelangen. Er schafft dies aber nicht, sondern wird in unzählige Zwischenfälle verwickelt, die ihn zermürben. Ohne daß ich es wollte, ist die Geschichte derart verworren und aussichtslos geworden, daß mir nun kein akzeptabler Schluß einfällt."

K. horcht auf; er erinnert sich plötzlich an etwas.

"Was wäre, wenn der Fremde das Schloß erreichen würde?"

"Na was sollte dann schon sein" entgegnet der Andere, der von Kafkas Schilderung nicht übermäßig beeindruckt zu sein scheint, leichthin. "Wir sind doch im Schloß, aber was ändert

sich schon, etwas Jahrmarktsspek gibt's, weiter nichts. Außerdem ist alles total verstaubt und schrecklich alt. Ich kann mir nicht denken, daß das das richtige Ende für einen Roman wäre, wenn jemand in ein Schloß gelangt."

Kafkas Gesicht wirkt betroffen. Er versinkt in dumpfes Brüten, auch K. und der Andere blicken wortlos vor sich hin. Plötzlich wendet sich der Andere wieder an K. "Sag mal, Du kommst doch aus dem Dorf! Wie ist es da?"

K. hatte das Dorf während seines Aufenthaltes im Schloß mit keinem Gedanken auch nur gestreift, aber nun erinnerte er sich.

"Das Dorf hat mir eigentlich ganz gut gefallen. Ich wollte ja dort bleiben und als Landvermesser arbeiten. Das einzig Bedrückende war, daß alle Leute dort Angst vor dem Schloß hatten und keiner wirklich zu leben wagte."

In den Anderen kommt nun mehr Leben, ja fast euphorische Begeisterung.

"Laßt uns doch ins Dorf gehen! Du kennst ja den Weg, den ich nie wieder finden konnte. Wenn wir den Leuten erzählen, wie es im Schloß zugeht und wie wenig Einfluß es auf sie hat, werden sie ihre Angst verlieren."

Nach diesem Ausbruch blickt K. erstaunt die beiden anderen an. Sie lächeln, und auch er spürt Zuversicht. Kafkas Miene verdunkelt sich aber bald wieder.

"Aber meine Bücher, meine Arbeit Ich muß doch ein Ende für meine Geschichte finden. Fragmente gibt es schon genug."

Aber K. ist inzwischen ganz sicher, was zu tun sei, und auch der Andere zeigt Entschlossenheit:

"Laß für heute Deine Schreiberei sein. Ich denke, es lohnt sich, ins Dorf zu gehen. Ich will sie verbrennen, die alten Pappmonster! Ein Freudenfeuer werden wir veranstalten!"

K. ist begeistert. Er ist froh, endlich die Möglichkeit zu finden, das, was ihn so lange bedrückt hat, zu zerstören. Der Andere zupft Kafka am Ärmel. Er hat es eilig zu gehen. Anfangs sträubt sich Kafka noch heftig, aber schließlich entschließt er sich doch, mitzugehen. Er wirft einen letzten Blick auf die Manuskripte:

"Ja, dann laß ich es eben für heute. Das Buch ist immerhin schon 297 Seiten dick. Vielleicht fällt mir morgen was Originelles ein."

Zu dritt kehren sie zurück in den großen Saal und lösen einige der Pappattrappen aus den Verankerungen, um sie ins Dorf zu tragen.

K. hört lautes Rufen, Laufen und Schreien "Feuer, es brennt". Er lag im Gasthaus in seinem Bett und war völlig wach. Er sprang auf, lief ans Fenster und sah auf der Straße Dorfbewohner in Richtung des Kirchplatzes laufen. Flammen lodern empor und der Rauch des Feuers steigt in großen Wolken über die Dächer in den Nachthimmel.

(2) Der Kommentar der Gruppe

Die Gruppe hatte nicht nur die Aufgabe, ihren Phantasiertext vorzulegen, sondern sollte auch den Gruppenprozeß protokollieren und im Plenum darstellen. Wir hatten zuvor verabredet, daß jeweils ein Mitglied in der Gruppe (aber nicht jede Sitzung dasselbe) Notizen zum Ablauf macht, welche die Basis für den Bericht im Plenum bilden. Nach dem mündlichen Bericht im Plenum wurde der Inhalt schriftlich fixiert mit dem Resultat einer Art "Referat", das aus dem Phantasiertext und dem Kommentar zum Ablauf von dessen Entstehen bestand. Bei dem folgenden Protokoll handelt es sich also um die dritte Stufe der Wiedergabe dessen, was sich in der Gruppe ereignet hat. Diese Überformung ist bei der Lektüre des folgenden Textes zu bedenken.

Erste Gruppensitzung: Interpretationsversuche

Den Kafka-Roman *Das Schloß* phantasierend zu bearbeiten, gelang uns nicht auf Anhieb. Ein Grund dafür war, daß das Werk sehr umfangreich ist, außerdem erschien uns die Handlung sehr komplex und die Aussage nicht eindeutig. Zunächst sammelten wir deshalb die Leseindrücke einzelner Gruppenteilnehmer, woraus sich verschiedene Interpretationsmöglichkeiten ergaben.

Der erste Eindruck, den *Das Schloß* auf den Leser macht, wurde von den meisten Gruppenteilnehmern als alptraumhaft empfunden. Der Handlungsablauf erscheint für sich allein gesehen unverständlich, die geschilderte Unterdrückung des

Dorfes animiert jedoch zu Vergleichen mit realen Phänomenen.

Das Verhältnis Schloß/Dorf wurde mit feudalistischen Herrschaftsstrukturen gleichgesetzt, da vom Schloß, also von wenigen Privilegierten, die Unterdrückung der Masse der Bevölkerung ausgeht.

Jemand zog Parallelen zur Religion und zwar unter der Annahme, daß diese einen guten, wahren Kern hat, aber von den Vertretern der Kirche als Unterdrückungsmittel benutzt wird. Diese Interpretation wurde damit begründet, daß es als K.'s höchstes und lebensentscheidendes Ziel dargestellt wird, ins Schloß zu gelangen. Im Laufe der Handlung wird es immer unklarer, was sich K. erhofft; daß es um die Stelle des Landvermessers geht, erscheint zunehmend als Vorwand. Auch geht vom Schloß selbst keine direkte Unterdrückung aus, die Bewohner des Dorfes schaffen sich ihre Einschränkungen selber, indem sie mutmaßen, was "das Schloß" von ihnen erwartet, und sich entsprechend verhalten. Somit könnte das Schloß also durchaus für etwas Positives, aber Unfaßbares (Gott, Erkenntnis) stehen.

Einen Anhaltspunkt für diese These bietet auch Kafkas problematisches Verhältnis zur Religion. Er lehnte zwar die praktizierte Form der jüdischen Religion ab, da ihm die überlieferten Vorstellungen und Zeremonien als vordergründig und unsinnig erschienen, beschäftigte sich aber doch immer wieder mit dem Problem des Übersinnlichen.

Im weiteren verglichen wir die Situation K.'s und der Dorfbewohner mit der von Arbeitern/Angestellten in einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung. Diese sind wie K. in ihrer Arbeit und ihrem Leben fremdbestimmt, die machtausübenden Instanzen sind durch komplizierte Strukturen dem einzelnen unzugänglich. Auch Kafka empfand selbst seine berufliche Situation als unbefriedigend. Er fühlte sich von der täglichen Arbeitszeit vereinnahmt und in seiner persönlichen Weiterentwicklung behindert. Darüber hinaus setzte er sich auch mit der schlechten Lage der Arbeiter, die ihm während seiner Beschäftigung bei einer Arbeiter-Unfallversicherungsanstalt vertraut wurde, auseinander.

Ein weiterer Vorschlag war, die Herrschaft des Schlosses mit der der kommunistischen Partei in sozialistischen Ländern zu

vergleichen, da diese ebenfalls für bürokratisch und korrupt gilt. Hierzu ist allerdings zu bemerken, daß diese Interpretation sicherlich nicht Kafkas eigenen Absichten entspricht, da er mit der sozialistischen Bewegung sympathisierte.

Wir gingen dann kurz auf das Verhältnis K.'s zu Frieda ein und kamen hierbei zu dem Ergebnis, daß K.'s Absichten ihr gegenüber ambivalent sind. Der Hauptgrund, warum K. Frieda begehrt, liegt darin, daß sie als Geliebte Klamms Beziehungen zum Schloß hat, sie ist also im erster Linie Mittel zum Zweck. Aus der Beschreibung K.'s erster Begegnung mit Frieda im Gasthaus, wo sie schließlich miteinander schlafen, und anhand anderer Stellen, wo Frieda als K.'s Vertrauensperson dargestellt wird, läßt sich jedoch schließen, daß K. in Frieda auch die Frau sieht, bei der er Sexualität und Geborgenheit sucht.

Die Einbeziehung der Person Friedas brachte uns noch auf eine weitere Interpretationsmöglichkeit. Klamm könnte als Vaterfigur K.'s, der Kafka verkörpert, gesehen werden. Der Raub der Geliebten Klamms, der am Beginn der Handlung steht, wäre somit ein phantasierter Inzest mit der Mutter. Die Folge dieser Phantasie ist ein Konflikt mit dem Überich (der verinnerlichten Vaterimago), der in Form von Bestrafungssängsten und Identifikationsversuchen mit dem Vater (Klamm/Schloß) im Fortgang des Romans ausagiert wird.

Dafür, daß Klamm K.'s (Kafkas) Vater darstellt, spricht der gleiche Anfangsbuchstabe beider Namen. Außerdem ist das Motiv des Vaters, der die Beziehung zu einer Frau verhindert, sehr häufig in Kafkas Werken. Im "Urteil" beispielsweise treibt der Vater seinen Sohn Georg, der ein Mädchen, das ebenfalls Frieda heißt, heiraten möchte, durch Vorwürfe in den Tod.

Am Ende der Gruppensitzung schlossen wir die Sammlung der Interpretationsvorschläge ab. Obwohl diese recht oberflächlich sind und sicherlich noch weiter ausgearbeitet werden könnten, sollten sie uns als Grundlage zum Phantasieren genügen. Sie dienen einerseits dazu, uns zumindest ansatzweise ein Bild von Kafkas Intention zu vermitteln, wichtiger war uns jedoch, daß sie einen Überblick darüber geben, was jeder von uns mit dem Schloß verbindet.

Zweite Gruppensitzung: Konzeption einer Geschichte

In der zweiten Gruppensitzung wollten wir beginnen, unsere Geschichte zu schreiben. Dies sollte ohne weitere theoretische Diskussionen geschehen. Wir wollten nicht von einer bestimmten Interpretation ausgehend ein Konzept entwickeln, sondern versuchen, die verschiedensten Vorstellungen und Ansätze in die Geschichte zu integrieren.

Allgemein war das Bedürfnis vorhanden, der Geschichte eine positive Wendung zu geben, K. und das Dorf sollten von der Unterdrückung durch das Schloß befreit werden. Wir dachten, daß K., der ja auch in Kafkas Geschichte etwas mehr wagt als die anderen, die Rolle eines Revolutionärs zukommen sollte, der die Machenschaften des Schlosses entlarvt und die anderen mitreißt.

Große Schwierigkeiten bereitete uns aber der Einstieg in die Handlung, da sich die Situation K.'s in Kafkas Geschichte zunehmend nur verwirrt und kein Wendepunkt absehbar ist. Schließlich kamen wir auf die Idee, einen Traum K.'s zum Gegenstand unserer Geschichte zu machen. Dies erlaubte uns, aus der eigentlichen Handlung des Schlosses auszusteigen, aber dennoch einzelne Elemente aus dem Roman zu übernehmen. Der Traum könnte überall dort einsetzen, wo K. "erschöpft" einschläft, aber auch das Ende von Kafkas Fragment bilden.

Als grobe Struktur unserer Geschichte legten wir folgendes fest: K. träumt, daß er den Weg ins Schloß findet, und macht dort Entdeckungen, die ihm zeigen, daß die Macht, die das Schloß ausübt, nirgendwo begründet ist. Er teilt den Dorfbewohnern seine Erfahrungen mit und ermutigt sie dadurch zum Widerstand gegen die Unterdrückung.

Anhand dieses Konzepts begannen wir dann auszuphantasieren, wie K.'s Weg in das Schloß aussehen könnte und was im Schloß selber geschieht. Dieser Teil der Arbeit klappte sehr gut, da schnell viele Vorschläge zusammenkamen. Die meisten der Vorschläge konnten in unser Konzept integriert werden, nur selten gab es über einen Punkt völlig entgegengesetzte Ansichten, die einander ausschlossen. Beispielsweise differierten die Ansichten über die Darstellung Kafkas, den K. im Schloßkeller findet. Ein Teil der Gruppe wollte ihn als total kaputten, ar-

beitsunfähigen Säufer darstellen, der andere Teil war für die Version des verbissen arbeitenden Kafka, die wir später dann auch für die Geschichte übernehmen.

Am Ende der zweiten Sitzung hatten wir eine recht umfangreiche Sammlung von Stichpunkten erstellt, der allerdings noch der logische Zusammenhang, sowie die Darstellung der konkreten Entwicklung K.'s, fehlte.

Dritte Gruppensitzung: Ausformulieren der Geschichte

Ein Teil der Arbeitsgruppe traf sich nochmals, um die Geschichte auszuformulieren. Dabei fügten wir noch einige Einzelheiten, die uns spontan einfielen, in die Handlung ein.

Insgesamt fiel uns dieser Teil der Arbeit aber wesentlich schwerer als das Sammeln der einzelnen Phantasien. Wir hatten zwar in der zweiten Sitzung den groben Handlungsablauf festgelegt, aber diesen in die Geschichte, die hauptsächlich aus Bildern, die bestimmte Stimmungen widerspiegeln, besteht, einzufügen, erforderte gut durchdachte Konstruktion. Die Entwicklung der agierenden Person(en), d. h. ihre Gefühle und Begründungen für ihre Reaktionen konnten wir im Rahmen der Geschichte nicht deutlich darstellen.

Einige Passagen, die beim Phantasieren recht lebendig und originell gewirkt hatten, erschienen uns ausformuliert etwas flach und banal. Aus diesem Grund verzichteten wir auch darauf, den vereinbarten Schluß, die Revolution, genau zu beschreiben und setzten dafür ein beliebig interpretierbares Ende.

Vierte Gruppensitzung: Was bringt die Auseinandersetzung?

Das Phantasieren hat uns erstmal Spaß gemacht.

Das Reden mit den anderen Gruppenmitgliedern war nicht für die Geschichte interessant, sondern wir haben uns durch diese Art der Interpretation näher und auf eine andere Weise kennengelernt. Wir betrachten das eigene Schreiben als ein Stück Selbstverwirklichung, Selbstfindung. Außerdem war es uns manchmal möglich, an Kafkas Geschichte eigene Empfindungen zu knüpfen, z.B. Erfahrungen aus unserer eigenen Kindheit, ähnliche Ängste, Verlassenheits- und Verzweiflungsgefühle.

Das Einsetzen des positiven Endes zeigt auch, daß wir Kafkas Geschichte ab einem gewissen Punkt nicht akzeptieren, obwohl es zu Anfang unserer Geschichte ebenfalls kafkaeske Situationen gibt. Allerdings verlassen wir recht schnell diese Situation und begeben uns auf eine mitunter recht reale bzw. kitschig platte Ebene. Das scheint uns kein negativer Aspekt zu sein, sondern es ist für uns persönlich wichtig, uns von Kafkas Geschichten abzugrenzen. Außerdem ähnelt diese Situation für uns auch persönlichen Beziehungen, bei denen es ebenfalls wichtig, eher noch notwendig ist, einen eigenen Standpunkt zu beziehen.

Abgrenzung zeigt sich z.B. im Einbringen von grotesken, lächerlichen Momenten.

In privater Beschäftigung kommt eher die Stimmung auf, Mitleid mit Kafka hereinzusetzen. Im Gruppengespräch ist eher Distanz zu bewahren.

Es fiel uns im Nachhinein auf, daß es während der Gespräche spontane Einfälle gab, die ohne zu hinterfragen angenommen wurden oder sofort auf Ablehnung stießen, und es auch Fälle gab, in denen lang und breit das Für und Wider abgewogen wurde, bis zur Einigung auf eine bestimmte Fassung.

Bestimmte Details, die abgelehnt wurden, sind zunächst aus technischen Gründen nicht hereingenommen worden; jedoch im Nachhinein wurde uns bewußt, daß man die technischen Schwierigkeiten hätte beseitigen können, wenn wir es wirklich gewollt hätten.

Schlußendlich ist uns klar geworden, daß das Aufschreiben der Phantasien ein reflektiver Prozeß ist, der den Nachteil in sich birgt: Spontaneität und Lebendigkeit gehen verloren, und das Denken dominiert über Assoziation. Jedoch sorgte das Aufschreiben dafür, daß die Banalität mancher eigenen Phantasien bewußt wird.

(3) Die Plenumsdiskussion

Besonders das Ende des Gruppenprotokolls zeigt die reflexive Haltung gegenüber dem eigenen Phantasieren, d.h. die Distanz zum Vorgang der phantasierenden Bearbeitung von Kafkas Roman *Das*

Schloß. Darstellung und Reflexion der Gruppenprozesse waren daher auch Gegenstand der Plenumsdiskussion. Es würde zu weit führen, das Plenumsprotokoll abzudrucken; wir denken, es genügt eine Skizze.

Die Plenumsdiskussion wies keine spektakulären Besonderheiten auf. Sie war weder besonders gut oder hervorragend engagiert noch schlecht oder lahm. Sie war nach meinem Urteil in fast jeder Hinsicht normaler Durchschnitt, wenn man von der Besonderheit des Seminars an sich einmal absieht. In der etwa sechzigminütigen Diskussion von etwa fünfundvierzig Plenumsteilnehmer/innen/n wurde über den vorgelegten Text phantasiert. Es kamen Assoziationen und Veränderungsvorschläge. Darüber hinaus wurden Einzelheiten des Textes kritisiert, als unsinnig, unpassend qualifiziert und zurückgewiesen. Zum Teil erfolgte die Kritik im Vergleich zu Kafkas Roman. Breiteren Raum nahmen Fragen an die Gruppe zu unverständenen Details ein. Ferner wurden Schwierigkeiten beim Verfassen einer solchen Traumerzählung besprochen. Auch die Wirkung von Details auf uns, die Mitglieder des Plenums, waren Gegenstand der Diskussion. Immer wieder kam die Rede auch auf das "Wesen" von Phantasien.

Der Umgang mit dem fiktionalen Text verlief wesentlich näher bei der Produktionssituation der Verfasserinnen und Verfasser und bei den Empfindungen und Phantasien der ZuhörerInnen als sonst. Die Vermischung von Produktionsebene, d.h. literarischem Gespräch von Autor/en/innen, und Reflexion, d.h. Interpretation von Bedeutung im Produktionsprozeß, hat eine andere Qualität als das übliche analytische Gespräch. Diese andere Qualität bringt Merkmale von Literatur zur Sprache und hebt sie ins Bewußtsein der Student/innen/en, die in der sonstigen diskursiven Interpretation nur sehr vermittelt mit eingeht, weil in der Rede über Literatur die subjektive Erfahrung als rein rezeptives Element verstanden wird. Dieses Verständnis von Rezeption hat, worauf wir schon hingewiesen haben, zum meist unausgesprochenen Hintergrund die sehr starke Divergenz von Dichter/in und Interpret/in, die dem/der Autor/in eine Größe und Autorität zuweist, wie sie sich seit dem 18. Jahrhundert herausgebildet hat und die besonders in Schule und Hochschule die ausgewählten Autoren (kaum aber Autorinnen) zu Genies macht oder wenigstens in die Nähe davon rückt. An dem Plenumsgespräch läßt sich ermessen, daß dieser ideologische Abstand

zwischen Dichter und Adepten, der Kunstwerk wie Schöpfer mit einer Aura umgibt, Autoritäten aufbaut und im Bild von der unerreichbaren Größe von Kunstwerk und Autor die Selbständigkeit und prinzipielle Gleichrangigkeit der Literaturleser/innen und Hörer/innen als phantasierende Subjekte be- und verhindert.

Man kann noch nicht einmal sagen, daß die Diskussion über die von der Gruppe vorgelegte Traumerzählung besonders gelungen wäre. Wie schon gesagt, war sie weder auffallend lebhaft noch außergewöhnlich engagiert noch bemerkenswert kontrovers. Es gab auch keine sichtbaren "Aha!"-Erlebnisse. Eine solche "mittlere" Diskussion offenbart aber dennoch und gerade wegen des Mangels an Höhepunkten typische Elemente des phantasierenden Verfahrens.

Die Grundlage der Plenumsdiskussion war der literarisch produktive Umgang mit dem Phantasiertext der Gruppe und damit, zumindest tendenziell, auch mit Kafkas Roman. Dieser Umgang verlief sowohl unreflektiert emotional als auch reflektierend. Entscheidend dabei ist, daß die Emotionalität von dem negativen Beigeschmack befreit wird, den sie sonst in aller Regel hat. Die Ablehnung der Politikermasken in der Saalszene war emotional und heftig, die genannten Gründe dagegen zweitrangig; ebenso beharrte die Gruppe ohne rationale Begründung auf der Richtigkeit und Wichtigkeit der Einbeziehung der Politiker, einfach weil es ihnen so eingefallen war und von ihrem Empfinden bestätigt wurde. Das bedeutet, daß unbewußte Motive für Phantasien stärker gewichtet werden, in der Plenumsdiskussion etwas zu seinem Recht kommt, was die Basis aller literarischen Kunst wie Kafkas Epik bildet: Die Zulassung in der Regel zensierter, verdrängter Phantasien und Gedanken in der symbolischen Sprache einer fiktionalen Geschichte. Da die Grundlage dieser Plenumsdiskussion die praktische Erfahrung aller Teilnehmer/innen mit Kafkas Roman *Das Schloß* war, stehen die Student/innen/en plötzlich auf gleicher Stufe mit dem Dichter Kafka. Das autoritäre Verhältnis von Autor und Rezipient/in hat sich in ein gleichrangiges, in ein demokratisches verwandelt. Dadurch rückt eine analytische Interpretation von Werk und Autor in eine ganz andere Perspektive, weil der Interpret oder die Interpretin aus der strukturell selben Erfahrung des Literaturproduzent/en/in, und das noch über und anlässlich Kafkas Literatur, sich Kafka, seiner Biographie, seiner sozialen Umgebung, seiner Zeit, seinem Werk und dessen Antrieben nähert.

Dabei scheint uns eine große Wirkung und ein großes Verständnis für künstlerisch hochrangige Literatur besonders von folgender Erfahrung auszugehen: Aus der Perspektive der Verfasser/innen ergibt sich in einer solchen Besprechung eine merkwürdige Veränderung der Geschichte. Sie erscheint unter dem assoziativen Zugriff der Leser/innen, Hörer/innen als fremd, man/frau weiß gar nicht mehr, wieso und warum dieser Text überhaupt entstanden ist. Dieses Fremdwerden des Textes vollzieht sich schon innerhalb der Gruppenarbeit. Ist die Geschichte fertig, erscheinen Einzelheiten plötzlich ganz anders, kleiner, geringer, schaler - eben fremd mit einem negativen Beigeschmack. Dieses Phänomen tritt offenbar regelmäßig auf, im vorigen Kapitel (*Gregorine*) verzeichnen es die Berichte der Gruppenmitglieder ebenso wie der Gruppenbericht zu der vorliegenden Traumerzählung. Dieser Effekt verstärkt sich durch die Präsentation und Diskussion im Plenum. Es muß nicht immer das Gefühl des geringeren Wertes des Textes sein, auch die gegenteilige Empfindung ist möglich; durch die Veröffentlichung im Plenum erfährt man/frau den eigenen Text als so fremd und neu, daß er einem fast wieder gefällt.

Diese Erfahrungen sind sehr wichtig, weil die Verfasser/innen im eigenen Empfinden etwas über den Prozeß der Entstehung von Phantasie-Texten und die davon offenbar erhebliche Abweichung der Wirkung auf andere lernen. Diese Gruppe konnte so gut wie nichts über Ursachen und Absichten ihres Textes sagen, die Mitglieder selbst hielten das eben für "interessant", "richtig", so wie sie es geschrieben hatten, für "passend" und "gut". Manches, wie die Sonnen- und Regenschirme, erschien ihnen nur aus technischen Gründen in den Text gekommen zu sein. In der Diskussion wurde ihnen, wenn auch von mir angestoßen, klar, daß der Prozeß der Auswahl, das heißt der Annahme oder der Verwerfung von Phantasien, Wünschen und Ängsten folgt, sich eben nicht oberflächlich willkürlich vollzieht. Man/frau lernt etwas über den Zusammenhang von unbewußten Interessen und manifesten Phantasien.

Der phantasierende Umgang mit dem Text war in dieser Plenumsdiskussion nicht ausgeprägt. Er kann weit intensiver sein und zu bemerkenswerteren Ergebnissen führen. Eine andere Gruppe hatte zum Beispiel das Schloß durch ein Schwimmbad ersetzt, in das ein neu hinzugezogener Junge trotz großer Sehnsucht nicht gelangt. Die Gruppe hatte bewußt eine Trivialisierung der äußeren Handlung

vorgenommen, um, wie sie betonte, den symbolischen Charakter hervorzuheben und damit die Tendenz in Kafkas *Schloß*-Roman zu verstärken. Das Plenum war mit der Geschichte nicht recht einverstanden und versuchte, sie zu verändern.

Um nicht zu weit abzuschweifen, lasse ich nur das Plenumsprotokoll über die Besprechung dieser "Schwimmbad"-Gruppe folgen.

Plenumsprotokoll

Die Gruppe berichtet:

Der Inhalt des Romans [Kafkas *Das Schloß*] sei schwer zu begreifen, die Gruppe hat zum Vergleich die Türhüterlegende gelesen. Ihre Idee: Schloß = Schwimmbad. Das Schwimmbad soll etwas Exklusives, nicht für alle Zugängliches darstellen. Die erfundene Geschichte wird vorgetragen: in ein Dorf ist eine Familie neu eingezogen. Es ist sehr heiß dort, und die Kinder der Familie haben das starke Verlangen zu baden. Der Sohn der Familie möchte gern in das Schwimmbad, doch er erhält keine Erlaubnis dazu. Er soll, wie seine zwei Schwestern, im Dorfbach baden. Der Junge aber will unbedingt ins Schwimmbad, denkt nicht mehr ans Essen und Schlafen und beschließt, sich allein auf den Weg zu machen. Er trifft eine alte Frau, die auf seine Frage nach dem Weg zum Schwimmbad mürrisch abweisend antwortet. Er gerät schließlich in einen Park vor dem Schwimmbad und trifft dort die Tochter des Schwimmbadbesitzers. Er kommt mit ihr ins Gespräch und erfährt, daß sie den Park nicht verlassen darf. Sie hätte gern Kontakt nach außen, dürfte aber nicht weg. Der Junge ist von der Suche so erschöpft, daß er unter der Hitze zusammenbricht und stirbt.

Es folgt der Kommentar der Gruppenmitglieder:

Das Ziel der Träume des Jungen sei, ins Schwimmbad zu kommen. Wir fragen, warum K. eigentlich in das Schloß will. In der Schwimmbad-Geschichte werden die Verbote, denen ein Kind ausgesetzt ist, ohne dafür Erklärungen zu erhalten, dargestellt. In der Gruppe gab es noch die Idee, das Schloß durch Deutschland zu ersetzen, und K. zu einem Asylbewerber zu machen. Diese Idee wurde dann aber von der Gruppe fallengelassen.

Es wird eingeworfen, daß es ja völlig uneinsichtig sei, warum K. ausgerechnet ins Schwimmbad gehen will, und warum er zur Kühlung nicht einfach den Dorfbach benutzt. K.'s Gründe, in das Schwimmbad zu gehen, sollen nach Meinung der Gruppe offen bleiben, um das Absurde zu verstärken. Die Schwimmbad-Geschichte wird empfunden als starke Nachahmung von Kafkas *Schloß*-Roman-Atmosphäre. Da die Geschichte nicht spannend sei, solle sie verändert werden. Assoziationen aus dem Plenum: das Mädchen, das nicht aus dem Park kann, erinnert an Dornröschen. - Vorschlag, im Park eine Liebesgeschichte auszumalen. - Änderung der Geschichte, mit den Sehnsuchtsvorstellungen der Tochter, aus dem Park zu kommen, als Mittelpunkt. - K. soll am Blitzschlag sterben. - Warum kühlt ihn eigentlich kein Gewitter? - K. findet das Schwimmbad und stellt fest, daß es ein Ofen ist, der die ganze Hitze verursacht, und durchschaut damit das Ganze.

Die Gruppe wendet ein, je langweiliger die Geschichte sei, desto spannender sei sie, weil dadurch das Kafkaeske vermittelt werde. Nach Meinung des Plenums sollten die menschlichen Beziehungen mehr herausgehoben werden.

Solche Diskussionen landen häufig beim Thema der literarischen Formen. Unversehens, fast zwangsläufig, gerät man/frau in die Erörterung der Schwierigkeiten, für die Reihe der gutgeheißenen Einfälle einen logischen Zusammenhang zu finden. Die Art des Erzählens und die Verknüpfung der Motive kommen ebenso zur Sprache wie die Wirkung literarischer Gattungen und Erzählhaltungen. Im Vergleich mit der üblichen analytischen Diskussion der Wirkung von Sprache und literarischer Form liegt auf der Hand, daß die Diskussion aus der Perspektive von Verfasser/n/innen viel weniger kopflastig ist, weil sie sich unmittelbar mit der Frage eigener literarischer Produktion verbindet. Die gewonnenen Erkenntnisse über Literatur sind qualitativ anderer Art, und damit wird auch die analytische Form-Inhalt-Interpretation zu einem qualitativ anderen, besseren, Verständnis führen.

Der Wert dieser Diskussion wird auch mitbestimmt durch den ständig möglichen Vergleich mit einem künstlerisch hoch qualifizierten Werk, hier mit Kafkas Roman *Das Schloß*. Dieser stets gegenwärtige Bezugspunkt ist nicht zu unterschätzen. Er bewahrt die

Diskussion über eigene Texte vor dem Abgleiten ins allzu trivial Amateurhafte. Er richtet einen Maßstab der Beurteilung auf und eröffnet die Diskussion über den Unterschied von Kafka-Text und Gruppen-Text. In dieser Diskussion wird ein erhebliches Stück analytischer Kafka-Interpretation gewonnen, das ja in der Regel bereits jede Gruppe leistet, bevor sie zu phantasieren beginnt oder/und wenn die Phantasieproduktion stockt. Unsere Erfahrung hat uns gezeigt, daß die Erkenntnis des Kafka-Textes in solchen Diskussionen oft ruckartig vorankommt, weil zum Beispiel der Unterschied in der Anschauung von Welt erst aus dem Unterschied der eigenen "Gegen"-Phantasien zu denen Kafkas bewußt wird. Die oben vorgestellte Gruppe bietet ein Beispiel, wie biographische Daten aufgearbeitet und eingearbeitet werden. Andere Gruppen lasen zusätzlich zum *Schloß*-Roman andere Erzählungen Kafkas und Ausschnitte aus seinen Tagebüchern, bevor sie am eigenen Text weitermachten. Nach solchen Diskussionen besteht große Motivation, sich mit Kafka näher, analytisch, biographisch, historisch, einzulassen.

Der phantasierende, künstlerische Umgang mit dem vorgelegten Text der Gruppe im Plenum ist also kein reines Ändern, Verbessern oder Erweitern dieses Textes, sondern eine Mischung aus künstlerischer Veränderung, eigener Produktion, Erörterung literarischer Motive und Formen unter dem Praxisaspekt, Vergleich mit den Ausgangstexten und die Erläuterung des Zusammenhangs von Ideen, Absichten und Wirkungen. Wir sehen in dieser Diskussion generell einen großen Wert, weil in dieser Art von Umgang mit veröffentlichten fiktionalen, "dichterischen" Texten und fiktionalen Texten der Gruppe anschaulich erfahrbare Kompetenz in der Beurteilung von Literatur gewonnen wird, eine Kompetenz, welche die eigentlich unerläßliche Grundlage für eine wirklich zugreifende analytische Interpretation erst schafft.

Da sich aus dem Material der anderen Gruppen kaum neue Gesichtspunkte ergeben, lassen wir nur einen zusammenfassenden Bericht über Arbeit und Ergebnisse folgen. Das Seminar "lief" gut, d.h. fast alle Gruppen phantasieren mit vorzeigbaren Resultaten und äußerten sich fast einhellig positiv über diese Erfahrung, wenn auch mit stark unterschiedlicher Bewertung, was solches Phantasieren "bringe". Das lag natürlich in erster Linie daran, daß Art und Gegenstand des Proseminars angekündigt waren und sich ein Kreis von Studentinnen und Studenten einfand, die sich bewußt auf das

Experiment einlassen wollten. Dadurch gab es weniger Anfangshemmungen, als sich bei der Einführung in einem vorher festliegenden Teilnehmerkreis, etwa in einer Schulklasse, einstellen. Dennoch brachte eine Gruppe beim ersten Anlauf nichts zustande, stattdessen führte sie ein für sie befriedigendes Gespräch über den Käfer in der *Verwandlung*. Die Gruppe zog die Konsequenz und löste sich auf, die Mitglieder schlossen sich anderen Gruppen an, in denen das Phantasieren, auch bei ihnen, wie betont wurde, klappte. Andere Gruppen legten anstatt eines ausgearbeiteten Textes Skizzen zu Märchen, Erzählungen, Dramen, Filmen, Happenings vor. Eine Gruppe blieb im ersten Anlauf bei skizzenhaften Veränderungen von Einzelheiten von Kafkas Erzählung stecken. Auffällig ist, daß gerade diese Gruppe ihr Gespräch als etwas ganz Neues und anderes im positiven Sinn erlebte.

Bei den Samsa-Geschichten verläuft die Umarbeitung überwiegend in Richtung Potenzphantasien. Eine Gruppe von fünf Frauen läßt den nur im Traum verwandelten Gregor Samsa "das Ästhetische und Kraftvolle, das von ihm ausströmt", spüren und nach Erwachen "in die große weite Welt" ziehen, wo er "als Energiebündel, von seinen Alpträumen getrieben", der Welt den Kampf ansagt. Dabei verlieren die Autorinnen "diesen stürmischen Phantasten aus den Augen". Eine andere Gruppe läßt den Käfer davonfliegen, auf einer Wiese unter Käfern landen, die ihn aber auch nicht akzeptieren. Eine weitere Gruppe läßt ihn wachsen und das Haus zerstören. Eine Gruppe skizziert eine Erfahrung nach der Geschichte vom verlorenen Sohn: Die Eltern Samsa betreiben eine Pension, in der ein Reisender, K., absteigt, der sich Leser/n/innen wie Eltern allmählich als der Sohn entpuppt, aber ohne letzte Sicherheit, ob er es auch wirklich ist. Am Ende radiert der Vater, immer noch unsicher, ob K. sein Sohn sei, nach Mainzelmännchenart erst die Rechnung, dann sich selbst samt Pension weg.

Eine Gruppe skizziert mehrere Umgestaltungen der Samsa-Geschichte. Eine davon dreht die Situation um und verwandelt alle anderen Figuren außer Gregor in Käfer, um die sich Gregor kümmern muß. Er verkauft sie an einen Zirkus, wo es ihnen schlecht geht und Gregor, als er davon erfährt, darüber so in Schuldkomplexe gerät, daß er stirbt. Sofort gesunden die anderen von ihrem Käferdasein und führen ein sorgenfreies Leben. - In einer anderen Version entwirft die Gruppe ein Märchen, in dem der Prokurist als Hexenmeister Gregor

verwandelt und samt böser Stiefmutter am Ende bestraft wird.

Auch bei den *Schloß*-Phantasien überwiegen Omnipotenzgeschichten. Eine Gruppe von vier Studentinnen läßt K. durch das Schloß verhaften. Während der Untersuchungshaft entsteht zwischen zwei rivalisierenden Parteien im Schloß ein Bürgerkrieg, an dessen Ende das Schloß durch ein Feuer in Schutt und Asche versinkt, das Dorf in Resignation und Auflösung verfällt und der zuletzt freigekommene K. in dem zerstörten Land ein Betätigungsfeld sieht und es vermißt.

Eine andere Gruppe (in der ich, R. Sch., der Seminarleiter, mitarbeitete) läßt Frieda und die Brückenwirtin aus Haßgefühlen gegenüber ihrem früheren Geliebten, Klamm, zur Keimzelle einer revolutionären Gruppe, der sich Amalie schnell anschließt, im Dorf werden, die schließlich die Herrschaft des Schlosses bricht. K., da er als Held unbrauchbar sei, wird fallengelassen und spielt keine Rolle. Der Dialog zwischen Frieda und Amalie ist ausgeführt, das andere skizziert.

Eine Gruppe läßt K. als Jesus durch die Schloß- und Dorf-Welt reisen; sie verliert sich in Erörterungen über Religion und kommt daher zu keinem Text.

Es gibt aber auch andere Haltungen. Ein Student schrieb einen inneren Monolog von 5 Seiten in der Er-Form als erlebte Rede von einem Todkranken, der sich in traumartige wahnhafte Vorstellungen verliert und am Ende von seiner Frau in die Realität zurückgeholt wird. Im Kommentar dazu betont der Verfasser, daß ihm erst im Nachhinein der "Eigengehalt" aufgegangen sei.

Eine amerikanische Studentin schrieb - angeregt durch die Arbeit in ihrer Gruppe - den Schloßroman um nach der Geschichte von *Wizard of Oz* (aber mit anderem Ausgang), in der Dorothy, ein Mädchen aus Kansas, durch einen Blizzard in ein anderes Land verschlagen wird und erst nach märchenhaften Abenteuern zurückkehren kann. Sie läßt daher "Fräulein K." durch ein Märchenland reisen und verstrickt sie in unendliche Abenteuer; am Ende wird sie zum Tode verurteilt und hingerichtet.

Die Gruppenberichte bestätigen schon in der Schule und in dem früheren Seminar gemachte Erfahrungen. Bei Unsicherheit und Hemmungen setzt zunächst einmal die gewohnte Rede über Kafkas Werk ein. Als zweiter Schritt wird in der Regel eine Skizze der Geschichte oder der Abänderung von Kafkas story entworfen. Manche Gruppen benutzten dazu das offenbar inzwischen

weitbekannte Verfahren des brainstormings, d.h. der Assoziationsbildung zu einem Merkmal, etwa zum Käfer in der *Verwandlung*. Diese Phase wird häufig als euphorisch kreativ empfunden, wobei die Euphorie beim nächsten Gruppentreffen fast immer völlig verfliegen ist und oft zum Fallenlassen des bisher Konzipierten führt. Die meisten Gruppen arbeiten aber dennoch weiter und erleben in der Regel eine zähe, frustrierende Arbeitsphase (vgl. aber das Gegenbeispiel der "Vampir"-Gruppe!), die in ihrem weiteren Verlauf wieder in eine euphorische Stimmung umschlagen kann, welche manchmal bis zum Schluß der Arbeit anhält, manchmal aber auch in diskursiver, "üblicher" Diskussion endet.

Auffällig ist an den Gruppenberichten, daß sie fast alle davon sprechen, ihnen sei die Brutalität von Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* erst nach Bildung eigener Phantasien aufgegangen. Ein Zitat aus dem Gruppenbericht:

"Die Erzählung, wie Kafka sie geschrieben hat, erscheint uns gegenüber unseren Phantasien als brutale Wirklichkeit."

Zwei Gruppen, die "Bürgerkriegs"-Gruppe und die "Vampir"-Gruppe, betonen ausdrücklich die große Lust beim Phantasieren. Die erstere spricht von ihrem "unheimlichen Spaß", letztere berichtet, daß sie selbst nicht sagen könnten und auch jetzt noch nicht wüßten, warum sie so viel gelacht hätten. Es habe eine ganz einmalige Stimmung über drei Sitzungen geherrscht, die zu beschreiben sie nicht imstande wären.

Der Bericht vermittelt bis hierher den Eindruck, daß die üblichen Vorbehalte gegen das Phantasieren, wie wir sie bei den Schülern beobachtet hatten, offenbar keine Rolle spielten. Dieser Eindruck ist nicht richtig. Als ich nach der ersten Phase, dem Phantasieren über Kafkas *Verwandlung* und der Besprechung der Ergebnisse im Plenum in einer Sitzung den Videofilm *Die Wandlung* aus dem Schulversuch (siehe oben, Kap. 3. b.) S.90ff) vorführte, stieß dieser auf Ablehnung mit folgenden Argumenten: (1) Der Film sei keine Interpretation von Kafkas Novelle und bringe Kafka dem Betrachter nicht näher. (2) Die Schüler hätten bloß eine triviale, übliche Alltagssituation ausgewählt und Elemente daraus zusammengestellt. Auch als subjektive Phantasie sei das zu trivial. (3) Der Film sei keine Kunst, sondern bestehe aus einer Aneinanderreihung von Klischees. Die Probleme seien zu

wenig angegangen und erarbeitet und gingen am Kern der Sache vorbei; das ganze sei zu wenig originell.

Wir halten die Versammlung dieser Argumente - die sicher nicht die Meinung aller 50 Teilnehmer/innen waren, aber in der Diskussion nicht zurückgewiesen und kaum abgeschwächt wurden - für charakteristisch. Ein psychologischer Erklärungsversuch hat kaum Aussicht auf Erfolg, weil uns weitere Aussagen fehlen. In den Argumenten dokumentieren sich die beiden zentralen, in Schule und Hochschule wie in der Gesellschaft überhaupt herrschenden Maßstäbe: Entweder das Produkt muß gute Interpretation sein oder künstlerisch höchsten Kriterien standhalten. Alles andere wird abgewehrt. Bei der Aufarbeitung des Materials fällt uns ein, daß ich am Ende des Semesters die Studentinnen und Studenten mit diesen Meinungen hätte konfrontieren und fragen sollen, ob sie immer noch derselben Meinung sind; ich habe es aber versäumt.

Aufschlußreich finden wir auch, daß die Student/en/innen es ablehnten, über den Film *Die Wandlung* zu reden. Eine Studentin sagte unwidersprochen, man/frau sollte ihn "auf sich wirken lassen, aber unbesprochen lassen". Es genüge doch, daß der Film "jedem seinen eigenen persönlichen Eindruck hinterläßt." Auf meinen Einwand, das sei kein angemessenes Verhalten, weil die Schüler doch im Grunde über das, was sie da hineingelegt haben, reden wollten, kamen zögernd Vorschläge zum Umgang mit dem Film, die aber nicht aufgegriffen wurden. Hing diese Ablehnung mit Betroffensein zusammen? Die Aggressivität der Ablehnung läßt diese Vermutung zu. Vielleicht sind wir gewissermaßen berufsblind für die Stellen, wo Schweigen der angemessene Umgang mit Literatur und Film ist. Wir können nur auf den Befund hinweisen, müssen aber hypothetische Vermutungen zu den Ursachen unterlassen, da sie zu unsicher wären.

5. Theorie und Praxis

Am Ende unserer Erfahrungsberichte wollen wir auf einige Punkte eingehen, die uns als wichtige Merkmale und Besonderheiten aufgefallen sind und daher weiterer Überlegungen wert scheinen. Das Folgende erhebt nicht den Anspruch einer Systematik, erst recht nicht den einer Theorie, sondern will mögliche Mißverständnisse ausräumen und Zusammenhänge bisheriger Betrachtungen und Interpretationen formulieren.

Phantasierendes Interpretieren stellt den Versuch dar, aus der Kritik des gängigen, des defizitären und phantasiehemmenden "offiziellen" Umgangs mit Literatur Konsequenzen auf der Ebene der praktischen, d.h. der im Unterricht vor sich gehenden Textauslegung zu ziehen. Dieser Versuch ist kein technisches Verfahren zur besseren Motivation von Schülerinnen und Schülern, von Studentinnen und Studenten, kein Mittel zur "Belebung" des Unterrichts, sondern eine logische Konsequenz aus den theoretisch bekannten Tatsachen über den Prozeß des Literatur-Verstehens und des Literatur-Interpretierens überhaupt, sozusagen ein sich ständig neu vollziehendes, dauerndes Forschungsprogramm über den schöpferischen Umgang mit Realität, mit all seinen Risiken, aber auch mit all seinen Chancen. Nicht eine "interessante Methode" wollten wir vorstellen, sondern eine Möglichkeit, Prozesse von Auseinandersetzung mit Literatur, wie sie wirklich ablaufen, zum Gegenstand und Inhalt von Literaturunterricht in Institutionen wie Schule und Hochschule zu machen.

Unsere Forschungen haben uns zu einer anderen Einschätzung unseres bundesrepublikanischen Umgangs mit Literatur geführt. Der phantasierende Umgang mit Literatur läßt erkennen, wie seltsam entfremdet wir uns Literatur gegenüber verhalten. Die Entstehung und die Aufnahme von fiktionaler Literatur (auch von Kunst) in unserer Gesellschaft verabsolutiert zwei Momente bis zur Perversion dessen, was Literatur in der Gesellschaft sein könnte und sein sollte.

Das erste Moment ist die maßlose Übersteigerung der Idee vom individuellen Schöpfer. Wohl nirgend sonst in der gesellschaftlichen Produktion als in der Kunst und besonders auch in der Literatur ist der Gedanke der Originalschöpfung durch das inkommensurable individuelle Subjekt so auf die Spitze getrieben wie hier; er ist zu einer unsere Gesellschaft charakterisierenden Ideologie geworden. Kollektive Schöpfung von Literatur findet bei uns nicht nur so gut wie gar

nicht statt, sondern schon die Vorstellung, ein Kunstwerk habe mehrere Verfasser, läßt uns von vornherein am Wert solcher Produkte zweifeln.⁶³

Natürlich läßt sich erklären, warum dieses individuelle Originalschöpfungertum bei uns einen so hohen, mit starken Emotionen beladenen Stellenwert hat. Es wäre zu verweisen auf die Idee des Individualismus als Leitidee unserer Gesellschaft, auf den Geniebegriff, auf den Begriff des großen Individuums als Unternehmer, Feldherr oder Staatsmann, als Schöpfer schlechthin. Man/frau könnte die unselige Arbeitsteilung bei der Herstellung von Produkten anführen, die immer weniger die Erfahrung zuteil werden läßt, einen ganzen, verwendbaren Gegenstand herzustellen, der ihre Handschrift trägt, weswegen unsere Gesellschaft als Kompensation dieser Versagung die Idee der Originalschöpfung braucht.

Diese und andere Erklärungen schaffen aber nicht die Tatsache aus der Welt, daß die extrem individualistische Produktion von Literatur den allergrößten Teil der Menschen von dieser Art sich auszuleben ausschließt, und daß das Reden über uns und die Welt als kollektives Verfassen einer Geschichte für uns leider keine Art und Weise des Umgangs miteinander ist. Wo wird schon Literatur produziert wie bei Goethe und seiner Mutter?! Wir berauben uns mit der Fixierung auf das individuelle Schöpfungertum einer außerordentlich fruchtbaren und wichtigen Möglichkeit, uns über uns selbst und über unsere Realität zu verständigen unter dem Aspekt, was uns an Problemen am meisten auf den Nägeln brennt, denn gerade das Phantasieren ist dazu angetan, zentrale Probleme, d.h. Wünsche und Ängste zu artikulieren, auch solche, die eigentlich verboten sind und nicht ausgesprochen werden dürfen oder für die wir normalerweise keine eigene angemessene Sprache haben. Im Phantasieren könnte eine

63 Vgl. G. Waldmann, *Literatur zur Unterhaltung*, 1980, Bd. 1, S. 40: "Für viele Deutschlehrer besteht immer noch eine gleichsam numinose Scheu, literarische Texte wirklich nach ihren textuellen Mechanismen und Strategien zu analysieren. Eng mit diesem Textfetischismus hängt eine gar nicht so seltene Vergötzung des Verfassers von literarischen Texten zusammen, die diesen - in oft ungebrochener Tradition mit dem Geniekult des 18. Jahrhunderts - als irgendwie begnadete Ausnahmeexistenz mit vom Normalmenschen völlig unterschiedlichen produktiven Qualitäten faßt." Die Übersteigerung des genialen Originalschöpfungertums kritisieren auch Arnold Rau und Walter Hinck: *Kreativees Schreiben an Hochschulen*, 1988, S. 11 und 16f.

ideale Situation für Lernen in Kategorien von psychischer Lebensrealität und Außenwelt geschaffen werden, Erkennen als Sinnggebung und Ordnen nach Bekanntem zur Erfahrung zu machen und so die eigene Persönlichkeit produktiv zu erweitern, zu "bilden".⁶⁴

Das zweite Moment ist der unglaublich entfremdete Umgang mit veröffentlichter Literatur. Wir manövrieren uns (oder lassen uns manövrieren) in eine Sackgasse schon durch die gesellschaftliche Festlegung der Aufnahme von Kunst als weitgehend isoliert individuellem Prozeß und als kontemplativem Vorgang, in dem sich der "Literaturgenuß" abspielt. Lesen von Dichtungen ist nicht mehr durch das einheitliche Interesse an ihrer "autonomen Kunst" legitimiert wie noch im 18. Jahrhundert und bis weit ins neunzehnte hinein und wie noch teilweise in der literarischen Sozialisation der Pubertät bei heutigen Jugendlichen. Dem individuellen, kontemplativen Akt der Literaturaufnahme, als mehr emotionalem und "intellektuellem" Genuß, als eigene Erschütterung, als "reinigendes" Mitempfinden, als Erkenntniserweiterung usw. - diesem isolierenden Akt entspricht oder folgt in der Regel keine eigene Artikulation, geschweige denn Handlung. Der und die Kontemplative bleibt stumm, daran ändern auch das weitverbreitete Rezensionswesen, die gering verbreitete sogenannte wissenschaftliche Interpretationsliteratur und auch die "Dichterlesungen" so gut wie gar nichts. Die institutionalisierte Rede über Literatur im Deutschunterricht und in Literaturseminaren bilden zwar Ausnahmen, haben aber eigene Riten, welche die persönliche Rede zwischen Menschen über Literatur eher behindern als fördern.⁶⁵

Diese Passivität und Innerlichkeit ist kommunikationstötend. Die bürgerliche Gesellschaft hat einen Umgangsstil mit fiktionaler Phantasie geschaffen, der äußerst fatal dem Genuß von Konfekt gleicht. Der riesige Aufschwung von Literaturproduktion in den letzten 200 Jahren kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß Literatur das Reden beim Publikum blockiert, daß sie stumm macht in der töd-

64 Eine literarische Skizze über die Austreibung der "geselligen" Form der Literaturproduktion als Kommunikation gibt G. Mattenklott, *Literarische Geselligkeit*, 1979, S. 5.

65 Konsequenter fordert daher z.B. Gundel Mattenklott, "die Trennung zwischen Literaturproduzenten und -konsumenten" in der literarisch produktiven Wechselrede aufzuheben. *Literarische Geselligkeit*, 1979, S. 5.

lichen Bedeutung des Wortes. Die Literatur über die Deformation des Denkens, des Empfindens und des Phantasierens durch den Warencharakter der Kunst hat vorwiegend den Finger auf die Seite der Produktion von Kunst gelegt. Der stumm machende Charakter bei der Konsumtion der Ware Kunst und beim Umgang mit ihr scheint uns noch wesentlich bedrohlicher zu sein.⁶⁶

Diese Überlegungen führen uns zu dem Schluß, daß fast allen Erwachsenen der spontane, ungehemmte, selbstverständliche, "natürliche" Umgang mit unseren Phantasien und den Phantasien unserer Mitmenschen so stark ausgetrieben ist, daß wir uns ohne besondere Überwindungen gar nicht mehr in diesem Medium bewegen können. Wir, die Verfasser, sind das beste Beispiel: Auch jetzt noch, wo wir alles für die Veröffentlichung zusammenstellen und auswerten, haben wir ein ungutes Gefühl. Zwar sind wir einerseits interessiert und mit den Gedanken voll bei der Sache, die Resultate fesseln uns bei der Niederschrift, wir lernen auch jetzt noch Neues hinzu - und doch beschleicht uns in einem Winkel unserer Seele der Gedanke, daß alles, was wir jetzt tun, geringeren Wert hat, als wenn wir eine wissenschaftlich analytische Veröffentlichung vorbereiten. Mit solchen Gefühlen wird jede/r leben müssen, die/der es wagt, phantasierenden Umgang mit Literatur in ihren/seinen Unterricht einzuführen.⁶⁷

Was aber konstituiert die Phantasieprozesse über Literatur, sei es bei der Lektüre oder im Gruppengespräch, deren Wert wir so stark betont haben? Diese Frage, so berechtigt und notwendig sie sein mag, ist tückisch, denn man/frau landet sehr schnell bei Definitionsversuchen von "Phantasie" und "Erfahrung", zumindest bei Ansätzen zu Begriffseingrenzungen, ein Unterfangen, das ebenso aussichtslos ist wie eine exakte Beschreibung dessen, was "Fühlen", "Empfinden", "Identifizieren" denn eigentlich sei, was sich da vollziehe und wie und welche psychischen Beziehungen und Abläufe zwischen fiktiven -

66 Vgl. Wolfgang Fritz Haug, *Kritik der Warenästhetik*, Frankfurt 1971. Ders., *Warenästhetik, Sexualität und Herrschaft*, Frankfurt 1972. Michael Schneider, *Neurose und Klassenkampf*, 1973, S. 270-305. Dieter Duhm, *Warenstruktur und zerstörte Zwischenmenschlichkeit*, 1974.

67 Vgl. G. Waldmann, *Literatur zur Unterhaltung*, 1980, Bd. 1, S. 39.

selbst geschaffenen oder gelesenen - Figuren und Welten vor sich gehen. Schon die Unterschiede im Phantasiebegriff der verschiedenen Fachpsychologien vermitteln einen Eindruck davon, daß eine Theorie der "Auseinandersetzung" schon deswegen nicht konzipiert werden kann, weil gesichertes Wissen über psychische Prozesse bei der Phantasietätigkeit weitgehend fehlt und die Hypothesen weit auseinanderklaffen.⁶⁸ Aber selbst, wenn dies nicht so wäre, würde die Punktualität unseres Materials Generalisierungen verbieten. Gesteht frau/man aber der Subjektivität quantitativ begrenzter Erfahrungen einen Mitteilungswert zu, dann können wir folgende Vermutungen wagen:

Die Beobachtungen legen die Annahme nahe, daß Phantasiefiguren und deren Schicksale bei den beobachteten Schülern und Studierenden die Funktion flüchtiger Übergangsobjekte hatten;⁶⁹ Selbstbeobachtung nährt den Gedanken, daß dies auch bei situierten Erwachsenen häufig so ist. "Übergangsobjekt" ist ein von dem amerikanischen Psychiater D. W. Winnicott 1951 geprägter Begriff für Objekte bei Kleinkindern, etwa Bettzipfel, Wollknäuel oder "Nuckel" Tuch, die beim Einschlafen, bei Müdigkeit oder bei Angst für das Wohlbefinden unerlässlich sind, "objektgeschichtlich" etwa in der Mitte zwischen Daumen (zum Lutschen) und Spielzeug stehen und für das Kind die Grenze zwischen Ich und Außenwelt verwischen, ohne sie aber ganz aufzuheben.⁷⁰ Solche Übergangsobjekte erleichtern dem Kind die Vereinnahmung der Außenwelt in das Selbst und die Anpassung des Selbst an die Außenwelt, weil das Kind im Übergangsobjekt deren

68 Aus der Fülle der hier eigentlich zu zitierenden Literatur über "Phantasie" und "Erfahrung" zwei Texte, deren Überlegungen weiterführen: O. Negt, A. Kluge, *Öffentlichkeit und Erfahrung*, 1972, S. 66-75. D. Richter, J. Merkel, *Märchen, Phantasie und soziales Lernen*, 1974, S. 5-36. Zum Erfahrungsbegriff ist im übrigen auf die soziologische Literatur, besonders auf das Werk von Jürgen Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, 1968, zu verweisen. Eine knappe, etwas unbeholfene Übersicht über die Kreativitätsforschung bietet P. M. Kastner, *Domestizierte Kreativität*, 1973, besonders S. 7-17.

69 Wir verwenden im folgenden den Begriff "Objekt" in weitem, psychoanalytischen Sinn, der Menschen mit einschließt.

70 D. W. Winnicott, *Übergangsobjekte und Übergangsphänomene*, 1969 (1951/53). Die Thesen dieses Aufsatzes finden sich auch in: D. W. Winnicott, *Vom Spiel zur Kreativität*, 1973 (1971), S. 10-31. Vgl. auch M. Hirsch, M. Hirsch-Löwer, *Ein Märchen vom Übergangsobjekt*, 1987.

Objektcharakter jeweils annehmen oder auch aufheben, d.h. spielerisch probierend den Austausch und die Ausgrenzung von Selbst und Welt vornehmen kann, ihm aber immer der Rückzug in die Undifferenziertheit beider Bereiche offensteht. Dieser Mechanismus hat auch bei Erwachsenen seine Bedeutung: Übergangsobjekte können in Phasen von Regression ihre alte Bedeutung zurückgewinnen.⁷¹

Phantasieprodukte vermögen diese Funktion analog anzunehmen.⁷² Das entscheidende gemeinsame Merkmal ist ein Umgang mit der Außenwelt und sich selbst, bei dem die Grenzen zwischen Selbst und Außenwelt durchlässig und diffus werden, die Konturen des Selbst sich verwischen und der feste Umriß der Umgebung zerfließt, ein Zustand, bei dem Wahrnehmung und Phantasie austauschbar und identisch erfahren werden, zugleich aber mit nur minimalem psychischem Aufwand jederzeit die feste Grenzziehung zurückgewonnen werden kann.⁷³

Daß dies eine einigermaßen zutreffende Beschreibung ist, bestätigt unsere subjektive Erfahrung. Das, was sich mit einem selbst während des Gruppenphantasierens, bei der Konzipierung und bei der Ausarbeitung der "Geschichte" vollzieht, dieses merkwürdige Gefühl, daß mit einem etwas geschieht, was sonst nicht vorkommt, läßt sich nur als partielles Ausblenden von Realität, als eine Art euphorischer Selbsterweiterung und plötzliche, unglaubliche, "reale" Nähe der phantasierten Figuren und ihrer Schicksale wiedergeben, eine Empfindungssituation, die mit der Gruppensitzung sehr rasch wieder

71 D. W. Winnicott, *Vom Spiel zur Kreativität*, 1973 (1971), S. 25. Zur Psychoanalyse des Spiels vgl. H. G. Trescher, *Wer versteht ...*, 1982. Dort auch weitere Literatur.

72 Nach Winnicott besteht die Analogie in dem Status des Übergangsobjekts als Illusion. Er führt dies aber nur für das Spielen und für Kreativität ganz allgemein durch, nicht aber für literarische Fiktion. *Vom Spiel zur Kreativität*, 1973 (1971), S. 21 und passim.

73 Zu diesem Phänomen bei Kindern und Künstlern vgl. E. Kris, *Die ästhetische Illusion*, 1977 (1952), S. 42f. Zur Funktion fiktionaler Phantasie vgl. auch die leider nur auf Schriftsteller beschränkte Theorie von H. Hillmann, *Alltagsphantasie und dichterische Phantasie. Versuch einer Produktionsästhetik*, 1977. In diesen Zusammenhang gehört auch die Fähigkeit von Kindern, reale Welt und Spielwelten gleichzusetzen und jederzeit wieder zu trennen, ferner die Vermischung verschiedener Befriedigungsformen. Dazu: H. Hartmann, E. Kris, R. M. Loewenstein, *Anmerkungen zur Entwicklung der psychischen Struktur*, 1974 (1946), S. 123-125.

vergeht, wenn auch die Erinnerung daran ungewöhnlich genau sein kann.

Im Vergleich mit sonstigen narzißtischen Selbsterweiterungen illusionärer Art, etwa Trance, Ekstase oder Wahnerlebnis, liegt hier das Besondere in dem Empfinden, daß die Außenrealität in ihrer subjektunabhängigen, eigenen Struktur zugleich wie sonst selten präsent, fast aufdringlich nah und deutlich ist, auch bei phantastischen Phantasien. Der Grad der Wahrnehmung der harten, realen Außenwelt als in der Phantasie vorgestellte scheint stark gesteigert. Die psychische Aktivität erlebten wir, wie Rüdiger Scholz an seinem Beispiel (s.o. S.119f) dargestellt hat, als Realitätsnähe und hochgradige Realitätsbeherrschung, als Herrschaftsgefühl, das auch die Distanz zu sich selbst und die Überlegenheit über sich selbst einschließt. Der Kristallisationspunkt, das "Materielle" dieses Vorgangs sind "Anschluß"phantasien an Kafkas Literatur, die den Status von Objekten und Nichtobjekten in einem annehmen, wofür wir keinen besseren Begriff als den des "Übergangsobjektes" gefunden haben.

Der Prinz mit den metallicblauen Augen im Antikafkamärchen der Schüler (s.o. S.64-66) zeigt diese Ambivalenz von Objekt und Nichtobjekt. Als Ideal-Ich versammelt er die Projektionen aller Allmachtsphantasien in einer Märchenheldfigur, deren Persönlichkeitsumrisse den Charakter eines Identifikationsobjekts annehmen. Die unrealistische Potenzgröße, die Phantastik der Märchenszenerie und ihrer Handlungen machen diesen Objektstatus zugleich zunichte. Figuren und Handlungen lösen sich in einem Phantasieraum auf, der von Assoziationen eines konturenlosen Phantasiestroms gebildet scheint: in diesem Assoziationskontinuum gibt es weder Objekt noch Autorpersönlichkeit, weder Ich noch Außenwelt, weder einen Begriff von Persönlichkeit noch von Natur oder Gesellschaft. Je nach Empfinden und Wertung können Held/in, Nebenfiguren und Schicksale den Status fiktionaler Persönlichkeiten annehmen und die Versatzstücke aus der Realität den Charakter vorgestellter Realität, oder sie können als konfus wahnhafter Brei von Phantasieimpulsen gelten, in dem es so etwas wie Mensch und Welt gar nicht gibt.

Auch die Kurve des Gregor Samsa und seiner Familie (vgl. zweites Kapitel) weist diese Widersprüchlichkeit auf. Für die Gruppe wie für das diskutierende Plenum hat sie während der Er- und

Bearbeitungsphase den Charakter eines soliden Objekts, das festen Halt gibt in der Phantasiewelt Kafkas, in der Welt der eigenen Leseempfindungen sowie in der dargestellten und in der schulischen Realität. Die Kurve als mathematische Linie in einem Koordinatensystem ist aber zugleich die höchste Stufe der Aufhebung aller Objektwelt, weil sie Empfindungsströme widersprüchlichen Inhalts als etwas Fließendes in einem Abstraktum veranschaulicht, das weder Realität, noch Ich oder Selbst, noch Autor oder Werk, noch auch Phantasie genannt werden kann. Die Kurve setzt nicht allein den Prozeß der Auflösung von Kafka, Samsa-Geschichte und Leserpersönlichkeit um, sondern sie ist in ihrer Immaterialität dieser Prozeß selbst. Je nach Empfinden und Betrachtungsperspektive gewinnt die Kurve die Wertung als realitätssichere Beherrschung aller Momente - Verwandlung, Samsa-Familie, Franz Kafka, eigene Ängste, Wünsche, Empfindungen, Schulinterpretation - oder als Auflösung der Grenzen aller dieser Momente im Strom eines irgendwie seltsamen Empfindens, daß mit einem etwas geschieht und dies Merkmale von Selbstsicherheit und Realitätsgewißheit aufhebt.

Das Pendel zwischen Objektsetzung und Objektauflösung schwingt im Prozeß der Phantasiertextproduktion ständig hin und her, aber unrhythmisch mit starkem Wechsel der Intervallängen. Eine ganze Schulstunde oder Seminarsitzung lang kann der Objektstatus absolut vorherrschen, aber auch der Auflösungszustand. Der Bericht der Vampir-Gruppe (vgl. Anhang) über ihr ihnen selbst unerklärliches Lachen und Gefühl läßt vermuten, daß Auflösungs Momente sehr stark vorherrschten und daß die Gruppensituation entstehende Peinlichkeit und Ängste zugunsten von Glücksgefühlen abbaute.

Die Psychoanalyse, die von allen psychologischen Fachrichtungen den weitestgehenden Beitrag zur Phantasietheorie geleistet hat, begründet die Lust an Literatur mit narzißtischer Befriedigung, die in der Realität sonst versagt ist.⁷⁴ Freud behauptet zum Beispiel in seinem Aufsatz *Der Dichter und das Phantasieren* (1907), daß

⁷⁴ Hierher gehört die z.T. psychoanalytische Literatur zur Lektüre von Jugendbüchern, etwa: B. Bettelheim, *Kinder brauchen Märchen*, Stuttgart 1977. Sehr gut Käte Friedländer, *Über Kinderbücher und ihre Funktion in Latenz und Vorpubertät*, 1941, S. 246-248.- *Märchenforschung und Tiefenpsychologie*, 1969. - Zur psychoanalytischen Rezeptionstheorie im Schulunterricht vgl. H. Eggert u.a., *Die im Text versteckten Schüler*, 1975, S. 209-293.

unbefriedigte Wünsche die Triebkräfte der Phantasien seien und jede einzelne Phantasie eine Wunscherfüllung, eine "Korrektur der unbefriedigenden Wirklichkeit" bedeute.⁷⁵ Ein weiterer Grund liege in dem folgenlosen Agieren gefährlicher Wünsche und Ängste. In einer Erzählung kann sich der Autor über die Identifikation mit dem Helden in einen Käfer verwandeln und diesen und damit sich selbst sterben lassen, selbst aber in der Realität unverseht weiterleben, wie er mit demselben Mechanismus des Identifizierens auch andere Menschen ins Unglück stürzen oder töten lassen kann, ohne ins Gefängnis zu kommen. Dieses kompensatorische oder probehandelnde Charakteristikum stellt nach Auffassung der psychoanalytischen Phantasietheorie ein psychisches Agieren dar, dem physiologisch die Abfuhr von Triebenergiebeträgen entspricht, ein Vorgang, der zum gesunden Lebenshaushalt gehört.

Dieser Prozeß des phantasierenden Agierens ist von zwei sehr wichtigen Merkmalen geprägt, die für die Balance von Wünschen und Ängsten, von Lust und Schuld sehr viel leisten. Das eine Phänomen ist die Fähigkeit der Ich-Spaltung. Jeder Mensch kann seine gegensätzlichen, ambivalenten Wünsche auf jeweils eine erfundene Figur übertragen, d.h. personifizieren und in einer konfliktreichen Handlung zu einer Geschichte machen. Mit Freuds Worten:

Der psychologische Roman verdankt im ganzen wohl seine Besonderheit der Neigung des modernen Dichters, sein Ich durch Selbstbeobachtung in Partial-Ichs zu zerspalten und demzufolge die Konfliktströmungen seines Seelenlebens in mehreren Helden zu personifizieren.⁷⁶

Das zweite Phänomen ist der rasche Wechsel der Identifizierungen mit Figuren und Vorgängen von Phantasiewelten. Die "Kurven"-Gruppe hatte in Kafkas Erzählung den Perspektivenwechsel vom Helden zu Anfang der Erzählung zu Familie am Ende bemerkt. Dieses perspektivische Erzählen zwingt zu den Identifizierungen, auf die es der Autor anlegt. Im Prinzip identifizieren sich Leserinnen und Leser zeitweilig mit fast allen tragenden Figuren, und sei es auch nur mit dem raschen Resultat der Ablehnung. Dieser Wechsel der Identifikation ermöglicht einen fast beliebigen Umgang mit Gefühlen

75 Studienausgabe, Bd. X, S. 173f.

76 Studienausgabe, Bd. X, S.177.

der Freude, der Trauer, der Liebe, des Hasses, des Sieges und der Niederlage. Wird die Geschichte zu bedrohlich, geraten Held oder Heldin an den Rand des Todes, läßt sich die Identifizierung abwehren, wieder auflösen, auf andere Figuren verschieben oder auch einfach beenden.

Uns will scheinen, daß diese Prozesse in der variablen Objektsetzung und Objektauflösung des Literatur produzierenden oder lesenden Subjekts ihren gemeinsamen Kern haben. Daß diese Vermutung nicht nur das Resultat aus unseren fragwürdig schmalen Beobachtungsbeispielen und wenigen eigenen Erlebnissen ist, läßt sich durch neuere Erkenntnisse über die Wirkung geschaffener Phantasien bei Schriftstellern und Künstlern allgemein schließen. Bekannt ist die positive, heilende, stabilisierende Funktion von Kunstproduktion für den Künstler, wobei Goethe meist als gut belegtes Beispiel zitiert wird. Abgesehen von den Sekundärmotiven wie Ansehen, Bestätigung als arbeitender Mensch usw. wird die Energieabfuhr im Schaffensvorgang und in der Selbsterfahrung im geschaffenen Objekt, dem Kunstwerk, als Hauptursache für die positive Wirkung, die "Befriedigung" und die "Stärkung" des Selbst angesehen. Der Objektcharakter der Phantasien spielt dabei eine große Rolle, weil er die Kommunikation mit der Gesellschaft ermöglicht und dadurch wichtiges Element der Integration verbotener oder bedrohlicher Wünsche in das soziale Umfeld leistet. In Kunst und Literatur nehmen Autor/in und Gesellschaft etwas wichtig, was sonst abgewertet, verdrängt und verboten ist.

Es gibt aber auch das Gegenteil, die negative Wirkung von Phantasieproduktion und ihrer Gestaltungen in Literatur. Daß die Beispiele dafür gering sind, liegt auf der Hand: wer schreibt schon Literatur wirklich zu seinem psychischen Nachteil? Bei bestimmten Formen von Schizophrenie können aber die entäußerten Phantasien für den Autor oder die Autorin zu Mächten werden, von denen er/sie sich verfolgt fühlt. Für Jakob Michael Reinhold Lenz, den Sturm und Drang-Dichter, wurden seine Dichtungen nicht zur Quelle der Heilung, sondern, so lautet zum Beispiel die These von K. R. Eissler, zu einem den Ausbruch der Schizophrenie fördernden Element. So tut zum Beispiel Robert Hot, der in der Phantasie geschaffene Held des Dramas *Der Engländer* in seiner Verzweiflung genau das, was sein Autor Lenz wenige Jahre später in seinen Anfällen versuchen wird: sich aus dem Fenster zu stürzen und sich mit einer Schere zu töten.

Der Objektcharakter der Dichtungen, die Ablösung vom Autor, die Selbständigkeit der geschaffenen Figuren und Welt und die Identifizierung mit ihnen bedrohte und verfolgte Lenz.⁷⁷ - Auch Goethe fühlte sich durch seine eigenen Werke bedroht. So konnte er lange den *Werther* nicht gut wiederlesen, weil das Werk zu stark gefährlichste Situationen seines Lebens wieder wachrief, d.h. sein Werk ihn mit sich selbst konfrontierte. Franz Grillparzer nahm nach dem Erlebnis der Vorstellung seines ersten aufgeführten Dramas, *Die Ahnfrau*, an keiner Aufführung seiner Dramen mehr teil, weil er sich verfolgt und in seinem Schamgefühl verletzt fühlte.

In allen drei Fällen nehmen die geschaffenen Werke einen Status an, der eine seltsame Verschränkung von Selbst und Außenwelt darstellt. Die Psychoanalyse unterscheidet beim Austausch von Individuum und Realität zwei Verfahren: zum einen paßt das Ich die Welt dem Selbst an, zum anderen verändert das Ich das Selbst als Anpassung an die Umgebung. Die erste Technik heißt alloplastisch, die zweite autoplastisch.⁷⁸ Im konkreten Lebensvollzug geschieht in der Regel immer beides zugleich. Für uns ist diese Unterscheidung hier sehr wichtig, weil sich die Produktion von Literatur im Grenzgebiet zwischen Autoplastik und Alloplastik bewegt. K. R. Eissler hat vorgeschlagen, dieses besondere Grenzgebiet "automorph" zu nennen. Er sagt:

Das Ich erschafft aus eigenen Hilfsquellen bestimmte Konfigurationen, in die Inhalte projiziert werden oder die symbolische Repräsentanzen solcher Inhalte sind, und diese Konfigurationen (deren Wahrnehmung oder das Wissen von ihrer Existenz) haben auf das Ich die Wirkung von Wunscherfüllungen oder Konfliktlösungen. So erschafft das Ich zuerst eine lustvolle Wirklichkeit, indem es Ersatzmedien benutzt, die keinen Zusammenhang mit den wirklichen Quellen der Unlust haben (der alloplastische Teil der Technik), und dann zieht es daraus Lustbefriedigung, so als wäre die versagende Wirklichkeit verändert worden, um die Befriedigung herbeizuführen (der autoplastische Teil der

⁷⁷ K.R. Eissler, *Goethe*, Bd 1, 1983, S. 70f.

⁷⁸ S. Freud, *Der Realitätsverlust bei Neurose und Psychose* (1924), Studienausgabe Bd. III, S. 359.

Technik). Es ist zu beachten, daß dieses Muster für künstlerische Schöpfung überhaupt gilt, und daher fällt die Kunst in allen ihren Manifestationen in den Bereich der automorphen Techniken (die natürlich nicht identisch mit Kunst sind).⁷⁹

Betrachten wir diesen Vorgang von außen und schauen uns an, was mit dem phantasierenden Subjekt und seinen Phantasieinhalten geschieht, dann ist auch hier der Charakter der zu Literatur verarbeiteten Phantasien als Übergangsobjekt vorherrschend. In den Personen, in der Geschichte und in der Beschreibung von Räumen und Zeitabschnitten kristallisieren sich die liquiden Phantasien zu realitätsharten Objekten; aber in der Fiktionalität, in der freien Schöpfung und der Veränderbarkeit der Geschichte und in der beliebigen psychischen Nähe oder Ferne liegen starke Momente der Selbstentgrenzung und Realitätsverwischung. Das ist die merkwürdigste und vermutlich psychisch folgenreichste Erscheinung auf diesem automorphen Grenzgebiet.

Vergleichen wir diese Prozesse flüchtiger Übergangsobjektbildung mit den Erkenntnissen auf dem Gebiet von Sprach- und Schrifterwerb, die Brügelmann in dem von uns im ersten Kapitel zitierten Aufsatz vorstellt, dann fällt auf, wie ähnlich die Aneignung von Sprache, Schrift, sogar Rechnen verläuft. Erkennen, Lernen, Wissen, Erfahren vollzieht sich auch hier als produktiver Vorgang, bei dem die Kinder die gestellte Aufgabe mit ihren Projektionen durchsetzen und verwandeln, bildlich gesprochen in einen flüssigen Zustand versetzen, dem sie die Farbe ihrer Phantasien und Erfahrungen beimischen; und erst nachdem dies geschehen und die Mixtur erkaltet ist, wird die Aufgabe realitätsgerecht, d.h. der erkalteten Mixtur gemäß gelöst. Der Lernvorgang scheint - wenn die Beobachtungen richtig und repräsentativ sind - seiner psychischen Qualität nach ein Prozeß der Objektsetzung und Objektaufhebung und wieder Objektsetzung zu sein.

Die "Aneignung", die sich als Wissen und Können dokumentiert, setzt solche Transformationen zu Übergangsobjekten voraus. Nur so ist auch verständlich, daß Kindern die Einordnung dieser Fähigkeiten in die Gesamtheit ihrer Erfahrung, die sich zu einem Bild von "der

⁷⁹ K. R. Eissler, *Goethe. Eine psychoanalytische Studie*, 1983 (1963), S. 597. Vgl. auch D. W. Winnicott, *Vom Spiel zur Kreativität*, 1973 (1971), S. 63.

Welt" und von sich selbst verdichten - das gar nicht bewußt zu werden braucht -, in der Regel sicher gelingt. Nur bei psychischen Schädigungen werden Fertigkeiten von Teilen des Selbst abgespalten und können von dem Rest der Persönlichkeit isoliert ausgeübt werden - wie an bestimmten Formen von Schizophrenie häufig beobachtet wurde, wie aber auch wohl dem bekannten Phänomen des "Fachidioten" zugrunde liegt.

Da der gelungene Lernvorgang einen Zuwachs an Wissen und Erfahrung im Subjekt zum Resultat hat, muß dem Zersetzen von Lerngegenständen, von Außenwelt überhaupt, zu Übergangsobjekten ein gleicher Vorgang im Subjekt entsprechen. Nicht nur verflüssigt der lernende Mensch die anzueignenden Objekte und durchsetzt sie mit seinem Selbst, sondern er wird selbst als feste Persönlichkeit für Momente psychisch destabilisiert. Die Struktur des Ich und seines Weltbildes verflüssigt sich ein Stück weit und läßt das gleichfalls zersetzte Objekt in sich eindringen. Es bildet sich analog zum Übergangsobjekt ein Übergangssubjekt, das sich vom Selbst teilweise unterscheidet und an dem die Einverleibung oder Abstossung des Objekts gefahrlos ausprobiert wird.⁸⁰

Der Lernvorgang und sein Gelingen weisen also - falls Hentigs und Brügelmanns Erkenntnisse sich verallgemeinern lassen - dieselben psychischen Prozesse wie das phantasierende Interpretieren auf. Beim letzteren erscheint der beim "normalen" Lernen implizite Vorgang explizit, d.h. offen sichtbar, weil er Gegenstand des Gesprächs und der geistigen Produktion wird. Das phantasierende Interpretieren macht den Vorgang der Objektzersetzung und Objektsetzung durchsichtig, indem das Resultat die automorphe Gestalt eines Übergangsobjekts annimmt oder ist.

Zur Einschätzung dieser Prozesse ist von großer Bedeutung, daß es sich in unserem Fall nicht um einen Vorgang im isolierten Subjekt, sondern in der Gesprächssituation einer Gruppe handelt. Diese Gruppensituation prägt den gesamten Ablauf der psychischen

⁸⁰ Wir halten diese Begriffe für genauer als den Begriff der "Ich-Identität", den Erikson für diese Prozesse eingeführt hat: Erik H. Erikson, *Das Problem der Ich-Identität*, 1956. L. Krappmann, *Soziologische Dimensionen der Identität*, 1969/1982, S. 7-31, besonders S. 24. - Zu den sprachmotorischen Lernprozessen in der Kindesentwicklung vgl. den Klassiker Roman Jakobson, *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*, 1969 (1944).

Prozesse in den einzelnen Personen, auch was die Inhalte betrifft. Wir wollen uns hier wie beim Phantasiebegriff nicht mit dem ähnlich weitläufigen und komplizierten Begriff der "Gruppe", zu dem es sehr viel soziologische und sozialpsychologische Literatur gibt, umfassend auseinandersetzen, sondern nur auf die aus unserer Sicht entscheidenden Merkmale kollektiven Phantasierens bei den von uns dargestellten Beispielen hinweisen.⁸¹ Welchen Anteil an den Vorgängen hat die Gruppensituation? - In unseren Fällen handelte es sich um zeitweilige, flüchtige Gruppenbildungen innerhalb größerer fest umrissener Gruppen. In der Schule bildeten sich innerhalb der Klasse von 24 Schülern 6 Kleingruppen ohne vorgegebene Kriterien ad hoc nur zum Zweck und für die Zeit einer begrenzten Arbeit von wenigen Schulstunden. Ähnlich geschah es in Seminaren, nur daß dort die gesamte Seminarteilnehmerschaft eine viel geringere Kontinuität als der Klassenverband hatte - nur 3-4 Monate zu je 90 Minuten pro Woche währte. Wer es nach soziologischen Fachbegriffen haben will: es waren "Gruppen mit direktem Kontakt" (direct contact groups, face-to-face groups), keine Primärgruppen und keine informellen Gruppen. Die Gruppenzugehörigkeit konnte von jedem/jeder einzelnen jederzeit aufgegeben werden (Roland verließ nach Krach die "Blödel"-Gruppe, s. o. S.68), die Gruppe sich auch auflösen, wie es in einem Seminar geschah. Gemeinsame Merkmale der Mitglieder waren Gleichaltrigkeit und die gymnasiale bzw. universitäre Ausbildung.

Unser Material läßt keine genauen Aussagen über die Beziehungsstruktur der Gruppenmitglieder und deren Bedeutung für die Gruppenprozesse zu. Dazu sind unsere Video- und Tonbandaufzeichnungen zu punktuell; außerdem haben wir die Beziehungsstrukturen in der Schulklasse nach subjektiver Einschätzung der Schüler nicht eruiert (das geschah nur ein Jahr zuvor; durch Abgänge und neue "Sitzenbleiber" hatte sich die Klasse von der 10. zur 11. Stufe stark verändert.) Unsere Einschätzungen

81 Einen mit Einschränkungen brauchbaren Überblick über die Forschungen zum Gruppenverhalten gibt M. Sader, *Psychologie der Gruppe*, 1976. Besser ist: Ch. Rittelmeyer u.a., *Erziehung und Gruppe*, 1980. Grundlegend für psychoanalytische Erkenntnisse von Gruppenprozessen: H. Argelander, *Gruppenprozesse*, 1972. Zur Analyse von Gruppenverhalten in der Schule vgl. U. Koester, Ch. Büttner, *Liebe und Haß im Unterricht*, 1981. K. Daniels, I. Mehn, *Konzepte emotinellen Lernens*, 1985.

beruhen also auch hier wieder auf subjektiven Wahrnehmungen von uns als Gruppenmitgliedern und Beobachtungen als Außenstehenden. Es fließt allerdings unsere zwanzigjährige Erfahrung mit regelmäßig durchgeführten "Gruppenseminaren" (Aufteilung des Seminars in Plenum und gesondert arbeitenden Kleingruppen) in der Universitätsausbildung bei herkömmlicher Literaturinterpretation mit ein, eine Unterrichtsform, in und mit der wir sehr viel experimentiert haben und die heute noch unsere Unterrichtspraxis prägt.

Ein charakteristisches Merkmal der Kleingruppensituation beim phantasierenden Interpretieren stellt die Verringerung von Angst gegenüber dem Freisetzen von Phantasien dar. Da Phantasieren, wie wir im Verlauf der vorliegenden Arbeit mehrmals betont haben, das Image verbotenen Tuns hat, müssen wir Mechanismen der Schuld- und Angstminderung vor Tabuverletzung große Aufmerksamkeit widmen. Die Kleingruppe vermag diese Funktion unserer Beobachtung nach gut zu erfüllen. Das klingt zunächst unlogisch, da die Situation der Konfrontation mit wenigen - bei Schulklassen in der Regel länger bekannten - Gleichaltrigen von Angesicht zu Angesicht doch eher erwarten ließe, daß sich die Hemmungen verstärken. Zum Verständnis der Angstminderung in der Kleingruppe läßt sich anführen: Die Kleingruppe erzeugt eine Art Gefühl von Binnenschutzraum gegenüber dem größeren Verband der Klasse oder dem Seminar. Infolgedessen verstärkt sich das Gefühl von Solidarität mit den anderen Gruppenmitgliedern, so daß die Bereitschaft wächst, auf die anderen als gleichrangige und individuelle Persönlichkeiten einzugehen. Dies ist wiederum die Bedingung für die Erfahrung, daß andere dieselben oder ähnliche Empfindungen und Phantasien haben. Diese Erfahrung der Aufhebung von Isolation mindert nahezu immer Schuldgefühle gegenüber eigenen verdrängten und verbotenen Gedanken.

Wir konnten beobachten, daß sich in den Gruppen ein vorsichtiges Abtasten vollzieht, wie weit man/frau in der Durchbrechung von Tabus, in der Auflösung des Rituals rationaler Interpretation, das wie ein Schutzpanzer verbotene Inhalte umgibt und einkapselt, gehen kann.⁸² Dabei werden neue, andere Formen der Entstellung gefunden,

82 In welchem Ausmaß die soziale Situation den Stil der Rede über Literatur beeinflusst, haben Eggert u.a. klar gemacht: *Die im Text versteckten Schüler*, 1975, S. 283f.

die als Gruppenkonsens dann die Phantasien sekundär bearbeiten und die Form des Phantasieprodukts ausmachen. Ironisieren in Form von Blödeln oder "lächerlichem" Lachen z.B. bilden dann die Sprache der Gruppe.

Dieser Mechanismus ist hinreichend erforscht. Viele psychologische Untersuchungen betonen die Milderung der Angst vor Strafe. Eissler urteilt in dem von uns eingangs angeführten Beispiel des Märchenerzählens bei den Goethes, daß Wolfgang narzißtisches Glücksgefühl nur durch die Gruppensituation frei von Schuldgefühlen bleiben konnte. Hanns Sachs hat in seinem Buch *Gemeinsame Tagträume* von 1924 bei konkreten Falldarstellungen Ablauf und Bedeutung von gemeinsamen Phantasien zweier Personen - Spielgefährten, Schwestern - dargestellt; auch er fand in der Gemeinsamkeit des Phantasierens als wichtigstes Moment die Minderung von Schuldgefühlen.⁸³ Die Verringerung von Schuldgefühlen gegenüber gesellschaftlich und vom Überich nicht erlaubten Phantasien ist gesicherter Bestandteil der Forschung über Gruppenphantasieren.

Als weitere Ursache ist mit großer Sicherheit zu vermuten, daß die sinnliche Wahrnehmung von anderen Menschen die Angst vor Selbstverlust im Prozeß des Phantasierens mildert. Da der Vorgang der Objektzersetzung und der Bildung von Übergangsobjekten immer auch ein Vorgang der Selbstauflösung, der Bildung eines Übergangssubjekts, ist, verbindet sich mit der Freisetzung von Phantasien, über die Angst vor verbotenen Wünschen hinaus, die Furcht vor dem Verlust des Selbst. Die Objektzersetzung ist - zumindest partiell - immer auch ein Vorgang des Einströmen-Lassens des Selbst in das Objekt. Dieser Teil stellt nach Auffassung der psychoanalytischen Kreativitätsforschung einen schizophrenen Prozeß dar, der nach Eisslers Einschätzung stets großes Leiden "im Ich auslöst, das sich

⁸³ Mit seinen Worten: "Die Phantasiebefriedigung des Hasses gegen eine geliebte Person war zweifellos mit schweren Schuldgefühlen verbunden [...]. Diese Situation änderte sich aber, sobald das Unbewußte der Einen [Schwester] das Vorhandensein derselben bösen Wünsche im Unbewußten der Anderen erraten konnte - und das geschah eben durch die Mitarbeit der Anderen am Tagtraum [...]. Die Erleichterung, die darin lag [daß beide von ihren Haßgefühlen erfuhren], hat den Tagtraum, der ein Bedürfnis befriedigte, das Beide fühlten, aber keine als Einzelne zu befriedigen vermocht hätte, als gemeinsamen Tagtraum entstehen lassen." *Gemeinsame Tagträume*, S. 22.

seiner Identität beraubt fühlt und mit Angst auf den Zustand äußerster Verarmung reagiert."⁸⁴ Diese Gefahr wird durch die körperliche Nähe und die geistige Zuwendung von anderen Menschen gemildert, wenn nicht ausbalanciert.⁸⁵ Die sinnliche Wahrnehmung anderer, der eigenen Person zugewandter Mitglieder bietet die Vergewisserung, daß Selbstauflösung nicht wirklich stattfindet. Von hier erklärt sich auch, daß der Kontakt zu mehreren Personen besser ist als zu einer oder zu vielen. Denn bei zwei Phantasierenden besteht die Gefahr des psychischen Ineinander-Aufgehens und des gemeinsamen Selbstverlustes, wozu noch die Angst vor verbotenen sexuellen Wünschen kommt. Bei 5 Mitgliedern ist diese Gefahr stark verringert, zugleich aber die Zuwendung und Wahrnehmung jedes einzelnen Mitgliedes möglich, was bei vielen (über 6) nicht mehr geleistet werden kann, und daher das Gefühl der Nähe und des Schutzes durch andere verlorenght.

Beachtenswert scheint uns auch das Merkmal des Austauschs von Gedanken. Beim Phantasieren eines einzelnen Menschen sind die Phantasien in der Einsamkeit eines kahlen Raumes allein mit sich selbst, schweben gewissermaßen wie ein einzelnes Neutron im Atomkern des Selbst. Beim kollektiven Phantasieren finden dauernd Begattungen mit anderen Phantasien statt. Das fördert das Weiter-, Neu-, Neben-, Gegen-, usw. Phantasieren der anderen, wie in einer der Blödel- oder Brainstorminggruppen, die heute von Unternehmen geplant und gezielt zur Bildung neuer Ideen im Dienste der Produktivkraftentwicklung eingesetzt werden. Natürlich kann diese Kollektivsituation auch zu Blockaden führen. Unsere Erfahrungen und die Erforschung von Kleingruppen in den letzten zwei Jahrzehnten haben aber erwiesen, daß die Kreativität des einzelnen in der Gruppe beträchtlich ist und daß der Gruppenprozeß zu Resultaten führt, die gegenüber der individuell schöpferischen Situation eigene Merkmale aufweisen, besonders was die Art von Identifikation und Ablehnung des Phantasieproduktes der Gruppe angeht.⁸⁶

84 K. R. Eissler, Goethe, 1985 (1963), S. 1307.

85 Eine "Lockerung des festgefügteten Selbst" im Zuge der "Privattextbildung" fanden Eggert u.a., *Zur notwendigen Revision des Rezeptionsbegriffs*, 1974, S. 432.

86 Von hier aus ist die von Eggert und Rutschky in ihrem Buch *Literarisches Rollenspiel in der Schule*, 1978, dargestellte Praxis zu kritisieren. Indem sie den

Wir sind allerdings unsicher, wie die Frustration zu bewerten ist, von der viele Gruppen berichten, die Frustration etwa, daß der Streit um Einzelheiten der story oder um Formulierungen des Textes die Phantasie lähmt und Lust und Laune verfliegen läßt. Denn es fällt auf, daß diese Frustration jede Schriftstellerin und jeder Schriftsteller auch in der Isolation durchmacht, also im schöpferischen Vorgang selbst liegt, nicht aber an die Gruppensituation gebunden ist. Fest steht, daß bei der Gruppensituation Ursache und Schuld an der Frustration mehreren Teilnehmer/innen/n angelastet werden, beim isolierten Phantasieren aber sich selbst, und daß solche Schuldzuweisungen an andere masochistische Momente beim Individualschöpferum mildern.

Die Gruppensituation leistet ferner wie kaum eine andere die Überlistung unserer inneren Zensur und gibt unbewußte Gedanken frei. Es ist inzwischen in das allgemeine öffentliche Bewußtsein gedrungen, daß ein starkes rigides Überich Kreativität überhaupt bremst und unterdrückt. Dieser Verlust an schöpferischer Potenz ist ein lebensgeschichtlicher Prozeß, der sich komplementär zur Errichtung und Ausbildung des Überichs vollzieht. Künstler/innen wird daher zu Recht ein Bewahren ihrer Kindlichkeit nachgesagt. Um so interessanter sind Umstände, unter denen die Kraft und Wirksamkeit des Überich, unserer inneren Zensur, verringert werden kann und wird. Daß Gruppenprozessen hierbei eine hohe Bedeutung zukommt, ist gesichertes Wissen von der Rocker- bis zur Militarismusforschung. In unserem Fall ist hervorzuheben, daß die Phantasiebildung in einer kleinen Gruppe immer einen Aspekt der Beziehung zu den anderen Gruppenmitgliedern als individuellen Persönlichkeiten hat. Dieser Beziehungsaspekt gewährleistet, daß das Maß an Zulassung von Verbotenem sich am Echo von anderen orientiert, d.h. schon im Entstehungsprozeß sozial vermittelt wird.

Schülerinnen und Schülern als isolierten Individuen in einer Schulaufsatzsituation schöpferisches Interpretieren zumuten, verstärken sie alle Ängste, die mit schöpferischen Phantasieprozessen immer verbunden sind, ohne für ausreichenden Schutz zu sorgen. Für gefährlich halten wir, daß die Ergebnisse der Klasse zur Kritik vorgelegt werden und daß es Noten für diese Aufsätze gibt. Daß Eggert und Rutschky vor der klassenöffentlichen analytischen Interpretation warnen (S. 88f. und S. 101), reicht nicht aus. Phantasieren als soziale Praxis schon im Entstehungsprozeß halten wir für einen unverzichtbaren Schutz, demgegenüber die Nachteile kollektiven Phantasierens in den Hintergrund treten.

Daß dies ein wechselseitiger Prozeß von Annahme und Abweisung ist, erklärt die ganz unterschiedliche Atmosphäre in den verschiedenen Gruppen, aber auch in der jeweiligen Gruppensitzung.

Der Beziehungsaspekt begrenzt auch die Selbstaflösung, indem Phantasien aus diesem Prozeß der Beurteilung von anderen ausgesetzt werden. Gruppenphantasieren ist deshalb ein ständiger Austausch von halb verdrängten Phantasien mit einer außerhalb des Selbst vorhandenen Kontrollinstanz, die aber keine ausschließlich übergeordnete Macht ist oder vertritt, sondern zu gleicher Zeit dem Prozeß von Phantasiebildung und Kontrolle selbst unterliegt. Mit anderen Begriffen der Psychoanalyse: Die vielfältigen Übertragungen von fünf Gruppenmitgliedern fördern die Bildung eines gemeinsamen Subjekts, an dem alle teilhaben, für das jedes aber nicht voll verantwortlich ist. Da dieses Gruppenselbst ein labiles Produkt ist, das nicht nur ständig verändert wird, sondern jederzeit ganz fallen gelassen werden kann, stellt es ein Übergangssubjekt ganz eigener Qualität dar. Wir wagen die These, daß es dieses Gruppen-Übergangssubjekt als gemeinsames Produkt, Beziehungsobjekt und Versuchskaninchen ist, welches den Individuen hilft, ihre Phantasien nach außen zu wenden, sich mitzuteilen, zu erfahren, zu lernen.

Vergleichen wir das Phantasieren von Gruppen mit dem individuellen im stillen Kämmerlein, dann erscheint das Phantasieren in der Isolation als Rudiment der Gruppensituation. Auch der/die einzelne Schöpfer/in mißt seine oder ihre Schöpfungen an der Gesellschaft, nur muß der isolierte Mensch den Aspekt der Gesellschaft in sich selbst vertreten, während er in der Gruppe wirklich durch andere Personen vertreten wird. Was dies entwicklungsgeschichtlich für das Verhältnis von Ich und Überich bedeutet, läßt sich in seiner positiven Konsequenz kaum überbewerten. Unsere Beobachtungen und Erfahrungen lassen den sicheren Schluß zu, daß in unserer Gesellschaft und historischen Lage, d.h. angesichts der Art und Weise des gesamten Umfeldes und Inhalts von Sozialisation, Gruppenlernprozesse für die Stärkung des Ich gegenüber dem Gehorsam erheischenden Überich sehr wichtig sind. Bestätigt wird dies auch durch die Rigidität, mit der Regierungen an der Bewertung isoliert individueller Leistungen in Schule und Hochschule festhalten und sich weigern, Gruppenarbeitsergebnisse überhaupt als Leistungen anzuerkennen. Selbstbestimmung, eines der großen positiven Leitziele der Pädagogik, kann ja immer nur als

Vorgang im Austausch von Individuen gedacht werden. Daß Kleingruppen verschiedenster Art die vorrangige soziale Form sind, in der sich die meisten Menschen außerhalb der Arbeit freiwillig bewegen und die sie sich selbst suchen und erhalten, beweist das Bedürfnis. Kleingruppen, wie wir sie in Schule und Hochschule als Unterrichtsform verwenden, stellen nur einen institutionalisierten Fall dessen dar, was ohnehin für die meisten Lebenspraxis ist.

Der Austausch von Erfahrungen, der sich in den Phantasien zu einem literarischen Text eine Sprache schafft, in der mehr als in vielen anderen Alltagssituationen in und außerhalb der Schule vermittelt wird, macht den hohen Stellenwert dieser Gruppensituation aus.

Damit sind wir schon bei der Bewertung. Wenn die hier vorgetragenen Vermutungen stimmen, dann weisen die bekannten Lerntheorien zwei grundlegende Fehler auf: Sie abstrahieren die "kognitiven Lernfunktionen" viel zu stark von der Sinnproduktion der Kinder und Jugendlichen, d.h. von dem - in der Regel unbewußten, zumindest nicht oder nur rudimentär mitteilbaren - Bild von Welt und Selbst, das die Kinder der jeweiligen Altersstufe und ihrer individuellen Lebenserfahrung nach besitzen. Und zweitens wird Lernen viel zu sehr von dem zu Erlernenden her gedacht, fast als Einbahnstraße der Anpassung des Kindes an Objekte, d.h. an die Außenwelt. Das Prozeßhafte, die Verwandlung der Objekte durch den - psychischen - Zugriff kommt viel zu kurz, die Irrtumsphasen werden fast ausschließlich unter dem Aspekt des Zieles und der "Konditionierung" und "Motivierung" gesehen. "Trial and error" sind hier nur fehlerhafte Durchgangsstadien.

Unsere Erfahrungen bestätigen Ansatz und Thesen Piagets.⁸⁷ Lernen ist vom Subjekt aus zu denken, ist ein kreativer Prozeß der Aneignung der Außenwelt, bei dem die sog. Lerngegenstände dem Weltbild des lernenden Kindes, des Jugendlichen oder auch des Erwachsenen einverleibt werden. Erst dann wird dieses Weltbild nach dem Erlernten verändert, aber nur unter der Voraussetzung, daß die Art und Weise der Lernsituation, des "Lernzwangs", keine Abwehr

⁸⁷ Jean Piaget, *Nachahmung, Spiel und Traum*, 1969 (1959). Ders., *Die Entwicklung des Erkennens I*, 1972 (1950). Zu Piagets Theorien vgl. L. Montada, *Die Lernpsychologie Jean Piagets*, 1970. Die Thesen zum Spracherwerb bei Piaget und Wygotski referiert K. Daniels, I. Mehn, *Konzepte emotionalen Lernens*, 1985, S.61ff. Vgl. auch R. Jakobson, *Kindersprache*, 1969 (1944), S. 8-15.

aufbaut. Lernen unter Unlust zieht Identitätsabwehr nach sich. Das Erlernte wird vom Selbst und von dessen Weltbild abgespalten aufgenommen und auch so reproduziert. Abgesehen von der stark verringerten Merkfähigkeit stellt dies, wie die Geschichte hinlänglich gezeigt hat, eine der größten Gefahren für unsere Gesellschaft dar.

Die vom amerikanischen Behaviorismus beeinflussten Lerntheorien, wie sie zum Beispiel das für die Bundesrepublik repräsentative "Funk-Kolleg" *Pädagogische Psychologie* im zweiten Band referiert⁸⁸, werden den Prozessen, die sich beim Lernen vollziehen, nur unter sozialtechnischen Gesichtspunkten gerecht, nicht aber unter dem der Persönlichkeit des Individuums als Zweck und Ziel, als Entfaltung und Glück konkreter Menschen. Damit werden entscheidende Seiten des Lernvorgangs aus der Untersuchung ausgeblendet.

Diese Fehleinschätzung hängt vermutlich mit gesellschaftlich verankerten Zielsetzungen zusammen: In allen Bereichen unserer Gesellschaft, in den Sozialisationsinstanzen Familie, Schule und Beruf entfernt sich unsere Wirklichkeit immer weiter von dem verbal immer noch behaupteten Ziel und Ideal, daß "der Mensch", jedes einzelne Individuum jeder Alterstufe, im Mittelpunkt des Interesses des Lehrens und Lernens stehen soll. In Wahrheit geht der Trend zur immer zwanghafteren Anpassung der Menschen an gewünschte Verhaltensmuster. Da von diesem Ziel aus geforscht und gedacht wird, kommen die produktiven, auch - von der Funktionsweise von Realität aus gesehen - falschen Leistungen in Theorie und Praxis zu kurz. In der Hast des Aneignens bleiben die Zwischenschritte, die für das Lernen als Vorgang des ganzen Menschen so notwendig sind, auf der Strecke. Unsere Beobachtungen legen zwingend den Schluß nahe, daß dadurch Kreativität und Leistungsfähigkeit in erheblichem Umfang zerstört werden kann und wird.⁸⁹ Die Forschung jedenfalls

88 1974, S. 606-683 und weiter bis 923.

89 Diese Erkenntnis hat sich in den 70er Jahren durchgesetzt. Als Beleg ausgewählte Beispiele: W. K. Höchstetter meint: "Lehrende und Lernende werden dadurch erniedrigt, daß ihnen die Schule Minderwertiges anbietet und daß Individualität, kulturelle Schöpfung, Selbstbestimmung und Solidarität im Namen des primitiven Uniformismus einer Massenethik lächerlich gemacht wird." *Der Tod der Schule*, 1975, S. 5. E. Holling und A. Bammé sprechen von der "Einengung der Lernfähigkeit auf angeleitetes Lernen", von der Domestizierung des Neugieverhaltens", vom "Adressieren der Fragelust" durch unser Schulsystem. *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit*, 1976, S. 35. G. Oestreich, *Kinder zwischen*

weist infolge des sich immer mehr verlierenden Interesses an konkreten Menschen und ihren Bedürfnissen erhebliche Defizite auf.

Kehren wir zurück zur Bildung von Übergangsobjekten. Fragen wir nach den Wirkungen solcher Prozesse, sind wir noch mehr als bei den vorangegangenen theoretischen Überlegungen auf Vermutungen angewiesen. Da unser Empfinden bloß unseren unbewußten, möglicherweise neurotischen, infantilen Wünschen entspringen kann - wer von Berufs wegen mit Literatur umgeht, wird schriftstellern immer gut finden -, wollen wir versuchen, die theoretischen Überlegungen zum Vorgang des kollektiven Phantasierens für ein besseres Verstehen der Wirkungen zu nutzen.

Auf sicherem Boden stehen wir mit der allgemeinen Feststellung, daß phantasierende Vorentwürfe von möglicher Realität und dem Umgang mit ihr für das Überleben jedes Individuums unerlässlich sind. Je komplizierter und differenzierter der Lebensbereich eines Menschen ist, desto stärker muß die Kraft der Phantasie mobilisiert werden. Es bedarf keiner weiteren Erklärung, daß die vielfältigen, handlungsarmen und verdeckten Kommunikationsstrukturen unserer Gesellschaft und der stark verwissenschaftlichte Austausch mit der Natur es dringend erfordern, die kreative Seite der Phantasietätigkeit auszubilden und zu stärken. Von daher gesehen stellt schon die Förderung von Phantasieren an sich ein wichtiges Element im Überlebenstraining dar.

Hier könnte aber sofort eingewandt werden, daß gerade infolge der Kompliziertheit unserer Umwelt im Interesse der Individuen nicht jegliche Art von Phantasieren gutgeheißen werden kann. Alles "romantische" Phantasieren, d. h. die Tendenz zur Ausblendung von Realität als den Phantasieinhalten, müsse doch schädlich sein, da dies zur Realitätsbewältigung weniger oder nichts beitrage. Außerdem könnten durch Vorspiegelung sicherer Ordnung, kleinbürgerlicher Moralvorstellungen im Sinne der "Sekundärtugenden" (Fleiß,

Angst und Leistung, 1975: "Unsere Schulen verhindern nicht nur das Lernen, indem sie Aktivität blockieren und damit in Angst umsetzen, sie machen auch Kreativität unmöglich." S. 113. Vgl. die dort - S. 122 - angegebene Literatur. - Selbst die sozialtechnische, ganz auf das gute Funktionieren der Schüler/innen im herkömmlichen Schulsystem ausgerichtete Erziehungspsychologie von R. Tausch und A.-M. Tausch zeigt in ihrer Zielsetzung und in ihren Vorschlägen implizit, wie rasch Leistungsfähigkeit bei Jugendlichen durch Zwänge verhindert werden kann.

Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, Sparsamkeit, Gehorsam, usw.) und eines undemokratischen, zum Beispiel sozialdarwinistischen Gesellschaftsbildes als Realität, etwa in literarischen Werken der sog. Trivialliteratur, faschistoide Einstellungen verstärkt werden. Es komme vielmehr darauf an, dem Phantasieren Zielrichtungen vorzugeben. Ein weiterer Einwand könnte lauten, das realitätsabweisende phantastische Phantasieren, besonders auch im Umgang mit "unrealistischer" Literatur wie Kafkas Werken, verstärke die sowieso in der Schule im Übermaß vorhandene Realitätsferne. Die Praxisenthobenheit von Schule, etwa im Hinblick auf die Berufswelt, aber auch auf handwerklichen Umgang mit "Natur", müsse viel eher gemildert werden als durch Phantasieren über Phantasien verstärkt werden.

Diese und ähnliche Einwände haben Gewicht. Phantasieren kann zur Abwendung von der Wirklichkeit, zum narzißtischen Genuß unter Realitätsverlust und in der letzten Konsequenz zur Lebensuntüchtigkeit führen. Die Frage aber ist, ob daraus die Forderung abgeleitet werden muß, Phantasieren auf Objekte der Außenwelt so zu kanalisieren, wie es in unserem Bildungssystem geschieht. Es geht nicht um Phantasieren überhaupt und uferlos, sondern um seinen Stellenwert in der Persönlichkeitsentwicklung und in unserer gegenwärtigen Gesellschaft. Die Praxisenthobenheit der Schule an sich ist weder ein Argument für noch gegen das Phantasieren, weil in beiden Fällen der kreative Anteil an der Realitätsbewältigung, d. h. an der Bildung der Heranwachsenden, eher unterschätzt als überschätzt wird.

In unserem Fall sind die Überlegungen bezogen auf einen bestimmten Kontext. Unser Thema ist das Phantasieren als Aneignung von Literatur, d.h. von vornherein auf Objekte gerichtet, wenn diese auch zeitweilig in den Hintergrund treten. Phantasieren als freie Kunstproduktion ist ein eigenes Thema, über das es eine sog. Produktionsästhetik gibt, u. a. auch psychologische und psychoanalytische Forschungen. Deren Ergebnisse berühren uns hier nur zum Teil. Unser Hauptinteresse gilt Phantasieren als Aneignung von Unbekanntem, d. h. uns beschäftigen in erster Linie die lerntheoretischen Seiten, aber nicht unter dem Aspekt möglichst schnellen Fertigungs- oder Wissenserwerbs, wie in der pädagogischen Psychologie üblich, sondern aus der Perspektive des Lebensvollzugs der Persönlichkeiten.

Aus dieser Sicht scheint uns der Vorgang der Objektzersetzung als erster Zugriff auf den Lerngegenstand zwei fundamentale Wirkungen zu haben: der Prozeß ermöglicht, d. h. er ist eigentlich die psychische Besetzung des Objekts. Die Psychoanalyse, aus der der Begriff der psychischen Besetzung stammt, hat diesen Begriff bis heute als Übertragung psychischer Energiebeträge auf ein Objekt verstanden. Dabei bleibt der Mechanismus dieses Vorgangs im Dunkeln. Unsere Beobachtungen legen den Gedanken nahe, daß psychische Besetzung ein Prozeß sein muß, in dem das Objekt erst in seiner Struktur partiell aufgelöst, d. h. mit Projektionen aus der eigenen, lebensgeschichtlich bestimmten Phantasie durchsetzt und in dieser Legierung als Teil des Selbst empfunden und wahrgenommen wird. Als dieser Teil des Selbst erhält das Objekt dann seinen Platz im Bild der Außenwelt, erst jetzt kann mit ihm "realistisch" umgegangen werden und zu einer Veränderung und Erweiterung des Selbst und des Ich führen.

Daraus folgt zweitens, daß die Ausbildung von Strukturen der Persönlichkeit, also des Ich und des Überich, aber auch die einheitliche Ausbildung des Selbst an diese Fähigkeit gebunden ist, die Objekt- und Subjektgrenzen für Momente aufzuheben. Die Wirkung der Objektzersetzung ist der eigentliche Vorgang, sich gegenüber den Objekten in eine Besitz-, eine Herrschaftsposition zu bringen. Ein phantasierender Umgang mit Objekten verstärkt diese psychische Besetzung und Überlegenheitsposition. Drastisch ausgedrückt: der freie Umgang des Individuums mit der Realität, d. h. Wissen und Können setzt voraus, daß die Realität in ihrer Struktur zuvor aufgelöst und dem Selbst angepaßt wurde, und das kann nur gegen Autoritäten, in ihrer Überwindung oder ihrer Abweisung, geschehen. Verkümmert das Moment, genauer: die Kraft der Objektzersetzung, erscheinen die Objekte als bedrohliche, vernichtende Mächte.

Hier wird aber auch deutlich, daß dies sehr zweischneidig sein kann. Die Vollendung der Überlegenheitsposition ist nicht mit dem Zersetzungs Vorgang gegeben, sondern erst mit der erneuten Konstituierung des Objekts danach. Kafkas Wünsche und Ängste dürfen von den Lesenden nicht als irgendwie eigen empfunden, sondern müssen als Eigentum und Teil der Persönlichkeit eines anderen Menschen, eben Franz Kafkas, begriffen werden. Erst dann haben das Selbst, das Ich und das Überich eine Modifikation und Erweiterung erfahren, die als Überlegenheit über ein Stück Außenwelt sicherer

Besitz geworden ist. Auch umgangssprachlich wird das Resultat ja so bezeichnet: das Wissen hat "zugenommen" und die Erkenntnis wurde "erweitert", die Schülerin und der Schüler "können" jetzt besser interpretieren. Der Vorgang der Objektzersetzung allein kann zum Verfehlen der Außenwelt führen, zur reinen Projektion, wie es in der Psychoanalyse heißt. Dadurch kann kein Zuwachs an Persönlichkeit gewonnen werden, weil nach einer Phase wahnhaften Herrschaftsgenusses des Größenselbst mit "psycho"-logischer Sicherheit eine Depression folgt, d. h. die Niederlage von Ich und Selbst deren Verkleinerung zur Folge hat.

Wenn im Zersetzen der Objekte durch Einstürzen des Selbst in sie eine Gefahr für das Subjekt liegt, dann ebenso in der umgekehrten Möglichkeit. Wird Lernenden die Transformation der Objekte in Übergangsobjekte eingeschränkt oder gar verwehrt, ist keine psychische Besetzung möglich und keine Integration des Lerngegenstandes in die Persönlichkeit und deren Bild von Wirklichkeit. Das Resultat sind - in der Sprache der Lernpsychologie - Mangel an "Motivation", "Unlust", "Faulheit", "Unverständnis", "Mißlingen" - kurz "Dummheit". Das ist noch der günstigste Fall. Nicht zersetzte und nicht besetzte Außenwelt kann infolge mangelhafter Aneignung zur bedrohlichen Macht werden, die Unterwerfung erzwingt, weil sie wahnhaft vergrößert, numinos mächtig erscheint. Lernen kann sich aber auch über Sekundärmotivationen vollziehen, über Notendruck, Gehorsamerfüllung zum Beispiel. In diesem Fall verringern die Schülerinnen und Schüler den Anteil psychischer Besetzung auf ein Minimum und operieren mit Partiaillüsten, zum Beispiel skurilen Ästhetisierungen, die sie zu scheinbaren Großartigkeiten hinaufschrauben. Etwas davon, so glauben wir, wird in der Kurvendiskussion mitgespielt haben, wenn es auch nicht dabei blieb.

Das Ausbleiben psychischer Besetzungen der Lerngegenstände, resignative Abwehr, Sekundärmotivation und die Befriedigung sekundärer Lüste führt bestenfalls zu einem Stillstand in der Persönlichkeitsentwicklung, in der Regel aber zu deren Hemmung und Schädigung. Die psychologischen Folgen öffentlicher Diskreditierung von Abwehr als Versagen sind eines der übelsten Kapitel unserer Notengebung, unserer Versetzungs- und Prüfungspraxis.

Schauen wir unsere öffentlichen Schulen und Universitäten an, dann kommen wir nicht an der Feststellung vorbei, daß durch die

Schule die Phantasie eher unterdrückt als überzchtet wird, daß als Folge dieser Unterdrückung allerdings die Psyche gespalten und ein Überborden der Phantasie außerhalb, neben und schließlich im Unterricht die Folge sein kann.⁹⁰ Unser Hinweis auf phantasierenden Umgang mit Literatur stellt daher nicht mehr als ein Korrektiv dar. Dennoch verbindet sich für uns damit ein Plädoyer für eine Abkehr von gängigen Praktiken, vor allem in unseren öffentlichen Schulen ab etwa dritter, vierter Klassenstufe, von Praktiken, die auf Erniedrigung, das Bestrafen von sog. "Leistungsdefiziten" - ein abscheuliches Wort, das die ganze Rigidität und Verachtung von Schülerinnen und Schülern enthält - abzielt. Die ganze Fülle von Leistungsfähigkeit kann unserer Auffassung nach nur zur Geltung kommen, wenn falsche Lösungen als wichtige Ergebnisse ernst genommen würden und ihnen Zeit gewidmet wird.⁹¹

⁹⁰ Das beste Buch zu diesem Phänomen der rigiden - dabei abstrakten und scheinhaften - Realitätsanpassung mit Austreibung der Phantasie ist Horst Rumpf, *Die übergangene Sinnlichkeit*, 1981; vgl. S. 15-20, 175-180 und passim. H. Eggert und M. Rutschky weisen auf die Gefahren phantasierender Klischees, z.B. Shiloh-Ranch-Phantasien hin: "Unter dem Gesichtspunkt individueller und kollektiver Bildungsprozesse geht dabei gerade das Wesentliche verloren: die uninterpretierten Bedürfnisse, Wünsche werden von den Kognitionen abgekoppelt und bleiben gleichwohl als krude, unausgearbeitete handlungsbestimmend - aber ichfremd." *Literarisches Rollenspiel*, 1978, S. 158f. Vgl. auch die Texte bei G. Mattenklott, *Literarische Geselligkeit*, 1979, S. 58-172 und in *päd. extra* 1982, Heft 2, S. 24-30. Beidemale sind die Texte bereits nach dem Gesichtspunkt der Originalität ausgewählt.

Dennoch sind auch Eggert und Rutschky der Auffassung, daß die Verbannung schöpferischer Phantasie aus der Schule den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit nimmt, die gesellschaftlichen Bedürfnisse, die den Dichtungen zugrunde liegen, als eigene zu erfahren und zu durchschauen, so daß das von der Gesellschaft "Ausgeschlossene und Verdrängte", aber im Kunstwerk Aufgehobene, "noch einmal ausgeschlossen und verdrängt" würde. S. 160.

⁹¹ In der besseren Pädagogikliteratur wird das auch immer wieder gefordert. Ein Beispiel für viele: Bei der Diskussion über den Zusammenhang von Angst und Leistung schreibt die Frankfurter Professorin Gisela Oestreich: "Lernprozesse sind für alle möglich zu machen, und das hieße, die Bereitschaft zur Veränderung zu stärken, Strategien zu lehren, vielerlei Lösungen für Probleme zu suchen und die Ungewißheit auszuhalten, die jede Neuorientierung, jede Wahl und jedes Ungewöhnliche in sich bergen." *Kinder zwischen Angst und Leistung*, 1975, S. 97. Und: "Hemmend wirkt in der Schule die Angst vor Ungewißheit, die das Wagnis des Neuen verbietet, weil die Erwartungen ausschließlich auf bestimmte Symbole von Erfolg - Lob, gute Note und Prestige - gerichtet sind. Neues, Andersartiges

Diese Erkenntnis und die Forderungen aus ihr können nicht wichtig genug genommen werden. Entgegen den Erkenntnissen z.B. der Kinderpsychiatrie oder der Spracherwerbsforschung verfährt unsere öffentliche Schule und Hochschule bis auf ganz wenige Ausnahmen nach zwei - meist unausgesprochenen - Theoremen, die wir abkürzend als "Trichterkonzept" und als "Normierungskonzept" bezeichnen. Im ersten Fall steht hinter der Praxis der Gedanke, daß - nach der guten alten sensualistischen Philosophiepsychologie von Locke über Berkeley bis Hume - die Seele eine tabula rasa sei, auf die mit dem Griffel des Lebens eingeschrieben werde. Lernen ist ein Vorgang der Besetzung von Gehirnmassen mit von außen eindringenden Quanten von Lerninhalten, die durch Wiederholen verankert und reproduziert werden können, d. h. zu Wissen und Fertigkeit führen.

Beim Normierungskonzept, das mit dem Trichterkonzept verschwägert ist, wird der Lerngegenstand als erratischer Block von sphinxhafter Unveränderlichkeit und Würde begriffen, dessen Aneignung über Mechanismen der Anpassung der Individuen geschehen soll. Lernen ist hier in erster Linie ein Vorgang der psychischen Zurüstung der Lernenden, eine Anpassung des Aufnahmeapparates an die Gegebenheiten des zu Lernenden.

Beide Vorstellungen beherrschen die reale Situation in fast allen Ausbildungsbereichen, und es bedeutet keinen Einwand gegen unsere These, daß die ausformulierten Lerntheorien differenzierter als in unserer Skizze aussehen und daß es hie und da eine Schul- und Hochschulpraxis gibt, die nicht danach verfährt. Wir sind vielmehr der Ansicht, daß das theoretische Fundament, das wirklich, d. h. nicht den Worten, sondern der Praxis nach, dem Unterrichten zugrunde liegt, eher dürftiger als in unserer Skizze aussieht. Wir unterstellen dabei nicht, daß dies dem Bewußtsein oder der Absicht der meisten

und Ungewohntes wird abgewehrt. Schule hat eine spätere asketische Arbeitshaltung zu produzieren. Das freie Spiel mit Ideen und Material, das wichtig für Lernprozesse und zur Einleitung von Veränderungen wäre, schafft nur Unordnung. Vielleicht ist dies auch der Neid des im Stress kanalisiert "Schularbeiters", der das Spielerische erstickt. Am Ende muß etwas herauskommen! Nicht der Prozeß ist wichtig, sondern sein Ende, der Rückfall in die Ruhe, das Endergebnis." Ebenda, S. 114. - Scharfe Kritik an den Lernprozessen der institutionalisierten Unterrichtsformen üben auch Th. Ziehe und H. Stubenrauch, *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen*, 1982.

(Hochschul-) Lehrerinnen und Lehrer entspricht, sondern urteilen eher, daß die Organisation von Schulen und Hochschulen, von Klassen und Seminaren, von Fächern, Stunden, Studentafel, Semestereinteilung und Lehrplan, Schulleitung und Ministerialerlassen, Schülerzahlen und Konferenzen, Prüfungen und Zeugnissen usw. zu einer Lernsituation führt, der meist stillschweigend die obigen theoretischen Vorstellungen zugrunde liegen.

Diese theoretischen Konzepte sind nachweisbar falsch, und die Beweise gegen sie scheinen uns erdrückend. Daß sie sich offenbar weltweiter Verbreitung erfreuen, läßt sich leicht aus dem überall absolut vorherrschenden Ziel der Erziehung zum Gehorchen und zum entfremdeten Arbeiten erklären, ist aber kein Beweis für die Richtigkeit der Theorie als Bild dessen, was beim Lernen wirklich vor sich geht. Empirische Untersuchungen wie die von Eggert/Berg/Rutschky oder Brügelmann oder die von uns lassen mit Händen greifen, daß die zentrale Kategorie, unter der sich Lernen überhaupt und immer vollzieht, die der Sinnproduktion ist. Zweieinhalb Jahrhunderte autoritärer praktischer Pädagogik haben ein Klima geschaffen, das mit großer Selbstverständlichkeit das Kind zum Objekt der Erziehung und infolgedessen von Lernvorgängen macht. Gegenläufige Ansätze wie die sog. Reformpädagogik blieben Randerscheinungen oder nur formulierte Programme. Dabei ist unter Hunderttausenden von Seiten Pädagogikliteratur und unter Milliarden von Unterrichtsstunden verschüttet worden, wie Lernen wirklich vor sich geht, wie hoch der kreative Anteil der Lernenden ist, welche Ziele und Zwecke Kinder und Jugendliche zugrundelegen und was denn "Auseinandersetzung" mit Gegenständen und deren "Aneignung" in ihrem Ablauf und ihren Inhalten umfaßt.

Dieses Verschütten und Verdrängen oder Nichterforschen möglicher Lernvorgänge scheint uns sträflich groß, obwohl die immense Pädagogikliteratur, besonders auch die der letzten anderthalb Jahrzehnte, viele wichtige Einzelbeobachtungen und Analysen vorgelegt hat. Das politische Klima in der Bundesrepublik wie in anderen westlichen Industrieländern hat dazu geführt, daß nahezu keine der Forderungen der pädagogischen Reformen für öffentliche Schulen insgesamt Wirklichkeit wurden und daß Reformschulen das Lebenslicht ausgeblasen zu werden droht. Der lernfeindliche Druck hat sich durch Numerus clausus, Lehrstellenmangel und Arbeitslosigkeit eher verstärkt. Die Pädagogik mußte massive

Einbrüche hinnehmen, Reformkommissionen wurden aufgelöst, Resignation macht sich breit bis zu dem Punkt, daß Pädagogikbücher heute als schwer bis gar nicht verkäuflich gelten.

Die veränderte und sich rapide verändernde Stellung von Ausbildung und Qualifikation in der Computergesellschaft erfordert aber ein anderes Lernen. Der Erfolg hängt von stabilen, kreativen, lernfähigen Persönlichkeiten ab, von ihrer Fähigkeit zur Gesellschaftskritik, die immer lebensnotwendiger wird. Eine Gesellschaft, die in den falschen Lösungen von Lernenden die schöpferische Leistung nicht zu erkennen vermag, ihnen keinen Wert beimißt und im Unterricht keinen Raum dafür gibt, ist langfristig zum Scheitern verurteilt. Das aber bedeutet, daß in der Schule weder die Erfüllung des Lehrplans noch die Notengebung, schon gar nicht die Abiturzehntelnoten Einfluß auf das Lernen haben dürfen. Wäre das nicht, könnte ein großer Schritt getan werden, jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler als Persönlichkeit wirklich wahrzunehmen, wichtig zu finden, sich mit ihm und ihr auch auseinanderzusetzen. Daß letztlich Klassengrößen von 10 bis maximal 15 Schüler/innen dazugehören, wenn die Lehrerinnen und Lehrer das wirklich praktizieren wollen, und daß dies derzeit keine Regierung zu finanzieren bereit ist, sollte kein Grund sein, Forschungen nicht weiter zu betreiben, Forderungen nicht offensiv zu vertreten und die heute schon möglichen Veränderungen von Deutschunterricht auszuschlagen.

Aus dem Studium der Wirkungen von phantasierendem Umgang mit Literatur läßt sich aber auch erkennen, daß die Gefahr negativer Wirkungen auch bei idealen Voraussetzungen besteht. Das hängt damit zusammen, daß der Übergang vom Assoziieren über Kafka-Texte zu "Gegen-Texten", eigenen Gestaltungen phantasierter, fiktionaler Figuren und Geschichten wie keine andere psychische Tätigkeit das Selbst zum Objekt des Phantasierens macht. Je mehr die Gruppe Kafkas Text verläßt, desto mehr muß sie aus sich selbst schöpfen. Der Widerstand ist besonders bei Jugendlichen in der Spätpubertät, mit einem Selbst, das ihnen oft als brodelnder Hexenkessel erscheint, verständlich. Die Auflösung der Geschiedenheit von Subjekt und Objekt ist zugleich ein regressiver Zustand, lebensgeschichtlich für das einzelne Individuum, aber auch menschheitsgeschichtlich.

Diese Regression ist für jeden erwachsenen Menschen, sehr viel

mehr noch für Heranwachsende am Übergang zum Erwachsenen-Status ein ambivalenter Vorgang: auf der einen Seite wird die Kindheit mit ihren Wunschbefriedigungen wieder lebendig, andererseits verbietet das Überich solche narzißtische Regression. Diese Ambivalenz hat zur Folge, daß Phantasieren als Kleinkinderkram, als unseriöse Spielerei abgewertet, andererseits aber auch lustvoll betrieben wird.⁹² Gerade deswegen ist es aber andererseits so wichtig, daß der Gärungsbottich ein Ventil nach draußen hat. Wir meinen, daß es Sicherheiten genug gibt, um das bedrohte Selbst und das unsichere Ich zu schützen: die Gruppensituation, der Wechsel der Identifizierungen, die Möglichkeit des Abbrechens, die Flüchtigkeit der Phantasieabläufe, selbst wenn sie gestaltet und die Resultate öffentlich werden - all das sind Distanzierungsmöglichkeiten, die dem Wagnis der Phantasie-mobilisierung den Charakter von Gefahr nehmen. Das Gelingen aber bedeutet einen Zuwachs an psychischer Struktur und Umfang des Selbst, der auch dann oder sogar gerade dann sich einstellt, wenn andere die Resultate kritisieren, verändern oder ablehnen. Dieser Zuwachs, so glauben wir resümieren zu können, ist in der Regel beträchtlich größer als beim "Normalunterricht".

Und noch etwas erscheint uns wichtig. In unserer Medienindustrie besteht ja kein Mangel an Angeboten von Phantasieprodukten. Das Anti-Märchen der Schüler zeigt, wie voll die Köpfe der Verfasser von diesen Produkten sind und wie sehr sie sich gegen diesen Einfluß durch Ironie zu wehren versuchen. Die Kreativität zu fördern, die Persönlichkeit, das Selbst in den Phantasien zu erleben, die Außenwelt erfahrbar zu machen als Durchsetzung und Durchdringen mit dem eigenen Selbst, das ist auch ein Konzept - oder bescheidener: ein Zipfel eines Konzept - gegen die rigorose Überformung der subjektiven, kreativen Phantasie durch die Kulturwarenproduktion. Dem gnadenlosen Auslöschen subjekteigener Phantasieinhalte und Phantasieformen durch das massenhafte und massive Bild- und Tonangebot der Medien entspricht in der Schule die Unterwerfung der Literatur unter die Kategorie einer scheinobjektiven Interpretation. Der Untergang oder - bezogen auf Kindes- und Jugendlichenentwicklung genauer: - das Nichtentstehenlassen eines Fundus an Phantasien, die das Subjekt seine eigenen nennen kann, ist wohl

⁹² Vgl. G. Waldmann, *Literatur zur Unterhaltung*, 1980, Bd. 1, S. 38f.

die brutalste Ausübung von Herrschaft mittels der Kultur- und Kulturwarenindustrie. Schülerinnen und Schüler entwickeln dagegen die Strategie der Verweigerung, der Ironisierung und auch der Resignation - alles letztlich ohnmächtige Abwehrhaltungen, da diese nur Rückzugslinien zur Verteidigung sind und keine eigene Welt als die des Subjekts setzen. Wenn überhaupt etwas taugt, um der zwangsläufigen Unterwerfung unter die Produkte veröffentlichter Bild- und Tonphantasien zu entgehen, dann wäre dies die Rückkehr zu eigenem Phantasieren, und Phantasieren im Zusammenhang mit Literatur kommt deswegen eine wichtige Rolle zu, weil von allen Medien die Literatur noch am wenigsten diktatorisch und totalitär ist, selbst dann, wenn es sich um Klischeeprodukte handelt. Die Sprache läßt den Lesenden und Hörenden einen ungleich größeren Phantasiespielraum, ja erfordert ihn, als die Bildmedien mit ihrer Festlegung des Sehens und als die Tonmedien mit ihrer Strukturierung des Hörens.

An Schluß wollen wir noch einmal die praktischen Seiten unseres Versuchs im Überblick zusammenfassen:⁹³

(1) Das phantasierende Interpretieren ist möglich in alltäglichen Situationen des Deutsch-(und auch fremdsprachigen Literatur)-unterrichts in allen Schularten und in der Lehrer- und Magisterausbildung im Fach Deutsch (und Literatur überhaupt) an den Hochschulen. Das Ziel besteht wie sonst auch in der Interpretation von veröffentlichter Literatur, von "Dichtung".

(2) Der phantasierende Umgang eignet sich für die Interpretation von fiktionaler Literatur, weil hier die phantasierende Darstellung die gemeinsame Basis von literarischem Kunstwerk und Interpretation ist. Frau/man wird sicher unterschiedliche Erfahrungen mit unterschiedlichen Werken machen. Wir haben Kafka auch deswegen

⁹³ Zum folgenden vgl. G. Mattenklott, *Literarische Geselligkeit*, 1979, Kapitel V: "Literarische Geselligkeit in der Schule. Vorschläge für einen Kurs 'Schreiben'", S. 173-232, wo brauchbare Ratschläge zum literarischen Phantasieren in der Schule gegeben werden, die sich aber fast ausschließlich auf individuelle Schöpfungen beziehen. Nur am Rande, beim Referat über "Dada", taucht der Gedanke der "Poesie als kollektive Tätigkeit" auf, ohne aber praktisch konkrete Gestalt anzunehmen. S. 202f.

ausgewählt, weil wir glaubten, der phantastische Anteil würde zum eigenen Phantasieren einladen. Das traf auch zu. Alle Gruppen äußerten aber übereinstimmend, daß der Umgang mit dem Roman *Das Schloß* ungleich schwerer gewesen sei als mit der Erzählung *Die Verwandlung*.

Unabhängig von den Inhalten können wir also die Regel formulieren, daß die Schwierigkeiten bei dem phantasierenden Umgang mit Literatur mit der Länge des Werkes zunehmen. Diese Schwierigkeiten sind aber identisch mit Problemen bei der analytischen Behandlung. Auch dort ist Kafkas Roman schwerer zu interpretieren als die Erzählung. Versuche mit Dramen (von Franz Xaver Kroetz) und romantischen Erzählungen (E. T. A. Hoffmann, *Der Sandmann*), die nach Abschluß dieser Arbeit gemacht wurden, bestätigen das.

(3) Unsere Erfahrungen lassen den Schluß zu, daß der Erfolg viel weniger von dem Charakter des Werkes abhängt, als Außenstehende vermuten. Die Ursache dafür liegt darin, daß sich offenbar Phantasien desto schneller einstellen, je fremder der Inhalt, je weiter er von einem selbst weg ist. Schwierigkeiten gibt es bei Indifferenz, d. h. wenn das Werk als uninteressant empfunden wird, und bei der Ablehnung des Werkes, wobei sich letzteres, wie bei der Gruppe mit dem Märchen *Der verwunschene Prinz* gezeigt, überwinden läßt, wenn Betroffenheit da ist.

(4) Der Gruppentext steht im Dienst der Interpretation der "Dichtung". Dadurch unterscheidet sich unser Versuch von den vielfach - zum Beispiel an den Hochschulen in den USA - üblichen Kursen und Seminaren, in denen das Verfertigen eigener Texte unterrichtet wird. Bei unserem Vorgehen wird erstens kein freier Text über ein selbstgewähltes Thema erstellt, und zweitens wird nur in Ausnahmefällen ein individueller Text produziert. Diese beiden Besonderheiten machen in unseren Augen den Wert des ganzen Verfahrens aus. Sie garantieren die Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk trotz der großen Freiheit, alles phantasieren zu dürfen. Fast alle Gruppen berichten, Schwierigkeiten mit der phantasierenden Methode zu haben. Die Konsequenz ist regelmäßig ein Gespräch über Kafkas Erzählung bzw. Roman, d. h. es wird ein Stück Interpretation in herkömmlicher Weise geleistet. Davon

ausgehend stellen sich eigene Assoziationen ein, welche die Gruppe in der Regel unter der Frage bespricht, ob solche Phantasien Kafka gerecht werden oder nicht. Bei dieser Fragestellung dienen die assoziativen Phantasien und das Reden darüber zur Präzisierung und Differenzierung der analytischen Interpretation, vor allem aber auch als Hilfe bei der Überwindung von Hemmungen. Es läßt sich vorstellen, daß jemand, der Erfahrung im Umgang mit dieser Art von Phantasieren hat, auch zu eigenen Texten ohne den Hintergrund des vorgegebenen Werkes kommt. Der vorgegebene Text errichtet zunächst einmal eine Art Leitfaden für den Ausdruck eigener Phantasien.

(5) Fast regelmäßig langen die Gruppen über die Diskussion des Werkes bei dem Autor an und versuchen, die Biographie aufzuarbeiten. Das geschieht bei den Gruppen in unterschiedlicher Intensität. Manche erörtern nur Umrisse, andere Gruppen lesen Tagebuchtexte, Briefe, andere Werke, Sekundärliteratur.

(6) Die Gruppensituation sorgt für die Auseinandersetzung mit den anderen Mitgliedern der Gruppe. Jedes Mitglied macht durch die in der Regel engagierte und kontroverse Diskussion über die Verwertung oder Ablehnung von Einfällen neue Erfahrungen über die anderen, lernt an ihnen Seiten kennen, die sonst nicht oder selten zum Vorschein kommen.

(7) Das Ziel der Arbeit der Gruppe besteht in der Vermittlung ihrer Vorstellungen an andere durch Veröffentlichung und Diskussion im Plenum.⁹⁴ Dadurch werden die Gefühle im Zusammenhang mit entäußerten, "abgelegten" Phantasien erfahrbar.

(8) Dieses Zwitterding zwischen Einfällen, kollektiver Textproduktion und Interpretation eines vorgegebenen Werkes eröffnet intensive eigene Erfahrungen über das Wesen fiktionaler Literatur aus der Perspektive des Autors oder der Autorin. Anders als in der analytisch-diskursiven Interpretation fällt die Subjektivität

⁹⁴ Inwieweit weitere Formen schulöffentlicher oder gesellschaftsöffentlicher Kommunikation förderlich sind, muß der jeweiligen Situation überlassen bleiben. Vorschläge hierzu bei G. Waldmann, *Literatur zur Unterhaltung*, 1980, Bd. 1, S. 37.

des/der Interpret/en/in und der Interpretation nicht unter den Tisch, sondern wird herausgestellt und damit für alle sichtbar, für die Phantasierenden wie für das Plenum. Diese Subjektivität vermittelt in eindrucklicher Weise die Differenz zwischen Interpret/in und Autor/in. Diese Differenz kann besprochen werden und resultiert in einem deutlichen Begreifen von Kafkas (oder anderer Autor/en/innen) Phantasien und darauf basierenden Empfindungen und im Begreifen, mit welchen Phantasien der eigene Kopf und das eigene Herz eigentlich angefüllt sind.

(9) Ein Nachteil scheint in dem Zeitaufwand zu liegen. Im Schulversuch wurden 5 bis 7 Stunden verbraucht, im Hochschulunterricht jeweils 2 bis 3 Sitzungen (= Doppelstunden = 90 Min.). Dabei ist freilich zu berücksichtigen, daß im Schulversuch wegen der Neuheit mehr Zeit als üblich benötigt wurde. In der Schule scheinen im Durchschnitt 3 Schulstunden phantasierender Textinterpretation angemessen. Das ist nicht viel angesichts der Tatsache, was in diesen Stunden geleistet wird. Zum Zeitaufwand muß auch angemerkt werden, daß die Begrenzung der Zeit sehr wichtig ist. Bei zu langem Phantasieren stellt sich fast regelmäßige Frustration ein, welche den weiteren Gang der Interpretation behindert.

Andererseits ist die Begrenzung der Zeit durch den 45- und 90-Minuten-Takt sehr hinderlich oder kann es sein. Die Studentin Jutta (vgl. oben S.112) berichtet, daß sie den Abbruch des Phantasierens nach Stundenplan als sehr nachteilig empfunden hat. In dem Proseminar im Sommer 1983 gingen viele Gruppen nach draußen auf den Rasen und/oder trafen sich privat gesondert. Die wirkliche Zeit, die die Gruppen beisammen waren, war aber selten länger als 90 Minuten. Trotzdem empfinden viele das Eingezwängtsein in die Schul- und Unistundenrhythmen als hemmend. Ein Kompromiß wären Doppelstunden für den Deutschunterricht.⁹⁵ In unserem Projekt hatten wir dafür gesorgt, daß der Stundenplan eine

⁹⁵ G. Waldmann erörtert die Möglichkeit, solche Verfahren dem "projektorientierten Unterricht" vorzubehalten, den sog. "Projektwochen", die inzwischen als ein Art Sonderunterricht üblich sind. *Literatur zur Unterhaltung*, 1980, Bd. 1, S. 24f. Wir halten diese Lösung für schlecht, weil sie eine Integration des produktiven Interpretierens in den Normalunterricht verhindert.

Doppelstunde aufwies.

(10) Einen weiteren Nachteil bringt die notwendige Aufteilung der Gruppen mit sich. Das Geschehen in der Gruppe entzieht sich der Kenntnis des Plenums und der Lehrerin/des Lehrers. Andererseits vollziehen sich gerade in der Gruppenarbeit entscheidende Erkenntnisse und Erkenntnisansätze, die häufig verloren gehen, weil die Gruppe sie in ihrer Bedeutung nicht erfaßt, nicht protokolliert und daher den anderen nicht mitteilt. Solche negativen Seiten gelten aber für die Gruppenarbeit generell. Sie werden aufgewogen durch die starke Beteiligung fast jedes einzelnen und die Selbständigkeit des Arbeitens gegenüber dem vom Lehrer/von der Lehrerin gesteuerten Unterricht sonst. Anders ausgedrückt: was in der Gruppe geleistet, aber für das Plenum nicht sichtbar wird, würde ohne Gruppenarbeit überhaupt nicht geschehen. Nachteile dieser Art können gemildert werden durch die Verabredung, neben dem Phantasiertext auch den Verlauf zu protokollieren und dem Plenum darüber Bericht zu erstatten.

(11) Eine bedeutendere Schwierigkeit liegt in der viel höheren Bewertung von Frustration bei der phantasierenden Methode. Während Schüler/innen und Student/en/innen Mißerfolge bei der analysierenden Methode in der Regel frag- und klaglos hinnehmen, ist dies beim Phantasieren ganz anders. Frustration, die aus vielen Quellen stammen kann und wegen der brisanten Nähe zur Entblößung der eigenen Persönlichkeit auf die Situation und Aufgabe bezogen wird, empfinden manche rasch als unerträglich, was zu überscharfer Verdammung des phantasierenden Verfahrens überhaupt führt. Diese Schwierigkeit hängt mit gesellschaftlichen Tabus zusammen und kann nicht von vornherein ausgeräumt werden; man/frau muß lernen, mit solchen Hemmungen umzugehen. Allerdings zeigen unsere Erfahrungen, daß die Gefahr eines völligen Scheiterns einer Gruppe weit geringer ist als bei der analytischen Interpretation. Dieses Phänomen erklärt sich leicht dadurch, daß die Aktivität der Schülerinnen/Schüler und Studentinnen/Studenten viel mehr gefordert wird als bei analytischer Interpretation, gegenüber der oft von vornherein die Erwartungshaltung passiven Konsumierens der frontal Unterrichteten besteht.

(12) Die Einführung des phantasierenden Umgangs macht weniger Schwierigkeiten als erwartet. Wir hatten anfangs sehr große Hemmungen und zweifelten sehr stark am Erfolg. Wenn man/frau die unerläßliche Regel beherzigt, keinen Zwang auszuüben und keine engen Ziele zu setzen, gibt es relativ wenig Schwierigkeiten, auch deshalb, weil Schüler/innen und Student/en/innen, die sich mitzumachen weigern, mit anderen Aufgaben betraut werden, also die "Willigen", die "Freiwilligen" übrig bleiben. Das Sich-Einlassen auf Phantasien ist dann keine zwanghafte Verordnung der Lehrerin oder des Lehrers, sondern die freie Entscheidung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers, der einzelnen Studentin und des einzelnen Studenten.

(13) Wenig Probleme gibt es auch beim Übergang von phantasierender und analytischer Interpretation. Die Fragestellungen ergeben sich meist unmittelbar aus den analytischen Interpretationsansätzen in der Phase der phantasierenden Gruppenarbeit.

(14) Der Abwertung phantasierender Interpretation, die so stark bei den Schülern hervortrat, kann erfolgreich begegnet werden durch eine - diskursive - Diskussion über die Entstehung von Phantasien, über ihre Ursachen, ihren Ausdruck, ihre bewußten Interessen, ihre Rationalisierungen, über das Verhältnis von Realität und Phantasie. In der Hochschule gehört diese Themenstellung zur Standardausbildung. In der Schule erreicht man/frau mit dieser Diskussion eine Aufwertung der phantasierenden Bearbeitung, wie sich bei der Diskussion über das Märchen *Der verwunschene Prinz* zumindest im Ansatz zeigte, weil für die Schülerinnen und Schüler in solcher Diskussion die Struktur von privater Psyche, geheimen Phantasiewünschen und öffentlichem Ausdruck sichtbar wird.

(15) Problematisch ist die Rolle des Lehrers oder der Lehrerin. Sollen sie in eine Gruppe gehen, sich integrieren oder heraushalten? Die Antwort hängt wesentlich ab von den allgemeinen Ansichten über die Rolle des Lehrers oder der Lehrerin im Unterricht. Wir vertreten eher die Auffassung, daß Lehrer/innen in der Schule - bei allen Altersstufen - als von Schülern und Schülerinnen unterschiedene und sich unterscheidende Persönlichkeiten faßbar sein sollten; gleiches gilt auch für die Hochschule. Das gelingt eher, wenn auch die

Lehrperson mitphantasiert, also in der Regel in einer Gruppe mitarbeitet, und sich dadurch all den vermuteten und gefürchteten Gefahren dabei aussetzt.⁹⁶ Der Nachteil kann natürlich darin liegen, daß die Schüler und Schülerinnen, Studenten und Studentinnen manches nicht zu sagen wagen. Daher können wir auch keine Regel für das (Hochschul-) Lehrer/innenverhalten aufstellen.

(16) Die wichtigste Fähigkeit, die ein Lehrer/eine Lehrerin haben und entwickeln muß, um mit dem Phantasieren umzugehen, ist das Empfinden für die Brisanz solcher Phantasiertexte. Wir betonen nachdrücklich, daß der Schutz phantasierender Personen oberstes Gebot des Umgangs mit den produzierten Texten sein muß. Wer diesen Schutz nicht beachtet, kann nicht mehr rückgängig zu machende Abneigungen hervorrufen. Daher kann das absolute Verbot psychologischer Analyse von Phantasiertexten nicht deutlich genug ausgesprochen werden.

(17) Auf der anderen Seite braucht man/frau solche und andere Fähigkeiten nicht zu lernen. Das wohlwollende teinehmende Interesse an Schülern und Schülerinnen, Studenten und Studentinnen wird jede Lehrerin und jeden Lehrer sicher vor Fehlgriffen bewahren und sei sie/er noch so unerfahren im Umgang mit phantasierender Interpretation und seien die Hemmungen noch so groß. Außerdem helfen Schülerinnen und Schüler, Studenten und Studentinnen dem Lehrer und der Lehrerin mehr als in der Regel vermutet. Sie haben sicherere Wege des Umgangs miteinander und des Umgangs mit ihren eigenen Phantasien und Produkten, als gedacht - vorausgesetzt man/frau gibt ihnen keine intellektuellen Versuchungen mit auf den Weg, sondern konzentriert die Aufmerksamkeit darauf, an den konkreten Texten und Vorstellungen zu bleiben.

⁹⁶ Daß der Abbau der unangemessenen Autoritätsrolle des Lehres/der Lehrerin sinnvoll über die Einnahme und Annahme der Rolle des/der Lernenden geschehen sollte, hat z.B. H. Weber, *Mut zur Phantasie*, 1979, S. 12f., 32, 41-53 betont. Ebenso W. Klafki, *Handlungsforschung im Schulfeld*, 1973, S. 504.

Anhang:

Der Vampirstaat

a) Der Text

Nebelschwaden zogen um den Schloßberg, und nur undeutlich waren die Umrisse eines Schlosses zu erkennen.

I. war auf dem Weg zu dem Dorf, in der Absicht, das Schloß des Grafen zu kaufen. Im nahegelegenen Wirtshaus "Transsylvania" erkundigte er sich nach dem Schloßherrn. Sofort starrten ihn alle Gäste mit einem abweisenden und mißtrauischen Blick an. Statt einer Antwort führte ihn der Wirt auf ein Zimmer, wo das Zimmermädchen Frieda bereits auf ihn wartete. Ohne sie besonders zu beachten, machte er sich über seinen Reiseproviant her, während ihn Frieda mit gierigen Blicken verschlang. Kaum hatte I. seine Mahlzeit beendet, schmiß Frieda ihn auf's Bett, und verführte ihn. Angewidert ließ sie von ihm ab, denn ein Geruch von Knoblauch lag in er Luft. Plötzlich stand ein junger Mann im Raum, und Frieda verließ fluchtartig das Zimmer. Der junge Mann namens Barnabas übergab I. einen Brief, auf dessen Umschlag ein schwarzes Kreuz sichtbar war, und ging.

Nachdem I. einige Stunden geschlafen hatte, erwachte er durch Lärm und Lachen. Neugierig suchte er den Grund für diese unliebsame Störung. Unten in der Gaststube tanzten bleiche Gestalten in alten seltsamen Gewändern wirr durcheinander. Erstaunt gesellte er sich zu ihnen und wurde von einem Mädchen, das sich als Pepi vorstellte, stürmisch in Empfang genommen. Sie reichte ihm ein merkwürdig sprudelndes Getränk, das er in einem Zuge trank. Benebelt blickte er in einen Spiegel, doch nur sein eigenes Spiegelbild war zu erkennen, die tanzende Menge schien für den Spiegel nicht vorhanden zu sein. Irritiert wandte er sich um. Die Gestalten starrten ihn mit weit aufgerissenem Mund und blitzenden hervorstehenden Eckzähnen an. Verzweifelt suchte I. den Brief von Barnabas, der ihn schützen sollte, doch die Suche war vergeblich.

Aus der Menge heraus trat nun Pepi, um begierig seinen Hals zu küssen. Er verspürte einen leichten Schmerz und sank taumelnd nieder. Erst am frühen Morgen erwachte er wieder in seinem Zimmer. Barnabas stand neben ihm, sah ihn entsetzt und zugleich entschlossen an. Er schickte I. ins Freie, da dort angeblich in einer Kutsche der Graf

wegen des Schloßverkaufs warte. Dem Tageslicht ausgesetzt, zerfiel I.'s Körper zu grauem Staub.

In der Nacht kamen die Hexen der Walpurgisnacht (denn es war die Nacht vom 30. April zum 1. Mai), überschütteten den Staub mit einer Flüssigkeit und erweckten dadurch I.'s Überreste zum Leben.

I. wurde zum Hexenkönig ernannt und hatte fortan Macht und Gewalt über das Dorf, seine Vampire und den Schloßherrn Graf Dracula.

b) Das Gruppenprotokoll (einer Teilnehmerin)

1. Sitzung

Am Anfang unserer Gruppenarbeit sollte jeder Teilnehmer erst einmal das äußern, was ihm beim Lesen des *Schlusses* spontan ein-, bzw. aufgefallen war. Dabei störte uns alle das letzte Kapitel (Kleiderszene), da es unseres Erachtens nicht zu den vorhergehenden paßte.

Um dieses Kapitel mit den anderen derart in Einklang zu bringen, daß wir einen für uns sinnvollen Zusammenhang sehen konnten, fingen wir an zu assoziieren, daß wohl die Wirtin Klamm gewesen sein könnte - sie hätte sich nur andere Kleider angezogen (womit gerechtfertigt wäre, warum im letzten Kapitel soviel über Gewänder geschrieben wurde) - außerdem auch noch eventuell der Wirt. Daß wir die Wirtin mit Klamm gleichsetzen, lag daran, daß wir uns die Frage stellten, ob Klamm überhaupt existierte, da im Text keine konkrete Begegnung mit Klamm beschrieben wurde. Andererseits, oder gerade deshalb überlegten wir uns, daß *jeder* Klamm sein könnte.

Auf jeden Fall mußte für K. dieser Mann sehr bedeutungsvoll erscheinen, weil er sich nie an den Grafen Westwest zu wenden versuchte, sondern ständig Kontakt mit Klamm suchte.

Danach gingen wir speziell auf die Personen Barnabas und K. ein. Der Kafkasche Barnabas verkehrte immer mit derselben Kanzlei, hätte aber - so seine eigenen Worte - weitergehen, d. h. auch höhere Beamte konsultieren können. Dies tat er jedoch nicht, weshalb es zu einer nie endenden Zirkulation kam: Klamm - Barnabas -> Nachricht an K. (und umgekehrt). So konnte es unserer Meinung nach keine höchste Institution geben, da bei Klamm die Verbindung Dorf-Schloß aufhörte.

Der Name Barnabas erinnerte uns an Barnabas aus der Bibel, der im Tausch gegen Jesus freigelassen und somit nicht verurteilt wurde.

Wer hätte nun in Kafkas *Schloß* Jesus sein können? Eigentlich niemand, weil es für uns das "Höchste" nicht gab. Daher hatten wir es in diesem Buch nur mit einem "toten" Gott zu tun, da er in dem Zusammenhang: Graf-Gott = Apparat nicht vorkam, weil er nicht faßbar war, weil nichts dahinter stand. Der Verwaltungsapparat - so recherchierten wir - befand sich vor einer Leere, womit gezeigt wäre, daß der Autoritätsbegriff in dieser Lektüre (die Leute vom Dorf hatten Ehrfurcht vor allem, was direkt mit dem Schloß zusammenhing) falsch sein müßte. Dieser Autoritätsbegriff, der tragend in allen Kafka-Werken war - z. B. in der Türhüterparabel - müßte zumindest in Frage gestellt werden, denn ein Grund zur Angst war nicht vorhanden, da eine Autorität nicht existierte.

Über die Person K.s diskutierten wir, ob er ein Individualist wäre, ob er die Gemeinschaft mit den Leuten aus dem Dorf und aus dem Schloß überhaupt suchte. War nicht sein Bestreben, Kontakt zum Schloß zu bekommen, so herausragend für ihn, daß er mit den Dorfbewohnern nur eine Nutzgemeinschaft eingehen wollte, die ihn zu seinem Ziel führen sollte? An seinem Verhältnis zu Barnabas und seiner Familie zeigte sich unserer Meinung nach die gespaltene Persönlichkeit K.s, der Widerspruch seiner Person, da K. diese Familie für sich für gefährlich hielt, sie deshalb abstieß, sie gleichzeitig aber wieder an sich zog, um eine möglicherweise sehr wichtige Verbindung zum Schloß nicht zu verschmähen.

Ein anderer Gesichtspunkt für uns war, daß K. in eine für ihn völlig neue Welt kam, weil er in seiner "alten" Welt nicht das erreicht hatte, was er wollte, daß man somit das widersprüchliche Verhalten K.s vom psychologischen Standpunkt aus sehen müßte. Zu einer einheitlichen Ansicht über K.s Person kamen wir nicht, was der Diskussion allerdings nur mehr Antrieb/Reiz geben konnte.

Uns stellten sich danach noch die Fragen, warum wir gerade das *Schloß* behandelten (Antwort: "Schloß" = Werk Kafkas, über dessen Bücher unser Seminar phantasieren sollte), und ob wir zum Phantasieren des "Schlosses" - um einen Anfang zu finden - von Einzelstellen ausgehen sollten. Wir empfanden dabei die Gefahr jedoch zu groß, ins Interpretieren zu geraten.

Außerdem wurde an Kafkas *Schloß* kritisiert, daß keine rechte Befriedigung beim Lesen auftreten konnte, da Kafka die Bürokratie im Dorf/Schloß zu langgedehnt beschrieb. Damit zeige sich das besondere Verhältnis Kafkas zur Bürokratie, das u. E. dadurch entstand, daß

Kafka selbst jahrelang in einem Büro arbeitete.

Durch den ersten Abschnitt des *Schlusses*, d. h. durch die Beschreibung des ersten Eindrucks K.s vom Dorf und seiner Umgebung kamen wir auf die Idee, die Handlung des *Schlusses* neu zu schreiben, bzw. aus dem *Schloß* eine neue Geschichte zu machen, die Gruseleffekte enthalten sollte, weil uns allen bei der Vorstellung, wie K. spät-abends das Dorf erreichte und vor Dunkelheit kaum etwas erkennen konnte, grauste. Ein Gruppenmitglied verglich dann das *Schloß* mit dem Film von Roman Polanski *Tanz der Vampire* - und wir hatten den Anknüpfungspunkt für eine neue "Schloß"-Geschichte gefunden.

Auch im *Tanz der Vampire* kam ein Fremder unter solchen Bedingungen, wie K. sie antraf, in eine für ihn unbekannte Gegend, weshalb uns ein Vergleich dieser beiden Geschichten nicht schwerfiel. Wer sollte jedoch nun in unserer Phantasie-Story den Grafen Dracula spielen? Der Graf Westwest im Schloß oder gar K.? Wir entschieden uns vorerst für den Grafen, da man ihn in beiden Stücken nicht sieht. Frieda sollte als Verbündete Draculas agieren, d. h. sie wurde von ihm gebissen. Barnabas und seine Familie, die im *Schloß* schon in Distanz von den Dorfbewohnern lebte, sollte auch in unserem "Werk" als Außenseiter dastehen, d. h. sie wurden nicht gebissen. Diese Tatsache wollten wir damit begründen, daß wir Barnabas und seine Familie mit unserer vorhergehenden Assoziation: Barnabas - Kirche in Berührung bringen wollten, z. B. daß Barnabas als eine Art Geistlicher auf die Vampire dieselbe Wirkung hatte wie ein Kreuz. K. selbst sollte als Nicht-Gebissener in unserer Geschichte handeln. Der Beamtenapparat schließlich, der sich auf dem Schloß entfaltete, sollte nur gebissene Mitglieder enthalten, die bei Tageslicht in den Särgen des nahe beim Schloß gelegenen Friedhofes verschwanden. (Vergleich: Beamte im *Schloß* nur nachts zu sehen.)

Bevor wir intensiver an die Ausarbeitung unseres Stückes gingen, diskutierten wir noch die Vorschläge, die neue Story selber aufzuführen (Verkleidung miteingeschlossen) oder ein Melodram daraus zu machen, die aber keine konkrete Zusage fanden.

2. Sitzung

Zuerst einmal mußten wir eine geeignete Gliederung für unser Werk aufschreiben, davon ausgehend, daß 1. die Person die von uns in der vorhergehenden Sitzung festgelegten Stellungen einnahmen und daß 2. K. - wie auch im *Schloß* - nichts wußte, also auch nicht, daß

er sich unter lauter Vampiren befand.

Gliederung:

- K. traf als erstes auf Frieda, die ihn beißen wollte, was dadurch verhindert wurde, daß K. zuvor Knoblauch gegessen hatte.
- Von Barnabas erhielt er einen Brief mit Kreuz, der ihn vor der Wirtin schützen sollte, die dieselben Ambitionen wie Frieda hatte (die Wirtin versuchte, wie die anderen Dorfbewohner auch, K. von Barnabas abzubringen).
- Die Wirtin trug immer alte Kleider, was einen Hinweis darauf gab, daß sie auf Vampirbälle, die im Wirtshaus veranstaltet wurden, ging.
- (Klamm war für uns dieselbe Person wie der Graf Westwest - und hatte die Rolle des Grafen Dracula zu "spielen".)
- K. kam zufällig zu einem Vampirball, erkannte die drohende Gefahr und wollte flüchten. Doch falsches Vertrauen zu Pepi, die er für "nicht gebissen" hielt, lockte ihn in die Falle. Pepi biß K., worauf dieser auch zum Vampir wurde.
- Barnabas entdeckte K.s Verwandlung und jagte ihn - zur Vernichtung seiner "bösen Seele" - ins Freie, wo Vampire bekanntlich, wenn sie zuviel Sonnenlicht abbekommen, zerfallen.
- In der Nacht war Walpurgisnacht. K. wurde von den Hexen gerettet und zum Hexenkönig ernannt, der über alle herrschte.

Über das Ende unserer Geschichte hatten wir lange diskutiert. Sollte K. als Vampir enden? Wir entschieden uns dagegen, da 1) K. im *Schloß* auch nie in der Gemeinschaft drinnen war, 2) dies immer das Ende von Filmen, in denen Vampire vorkamen, war und da 3) Barnabas K. das Kreuz gegeben hatte, so daß ein Biß unmöglich war, und diejenige, die K. zuerst beißen wollte - Frieda - sich abwandte. Oder sollte K. zum Schluß Faust II. treffen oder die Handlung gar mit einem Spektakel enden, bei dem es zu fürchterlichen Ritualen kommen sollte? Auf die Idee mit Faust II. wurden wir durch die "Walpurgisnacht" gebracht: Berg = Boxberg [so! Kein Druckfehler!] mit Hexen in den Walpurgisnacht. Letztendlich einigten wir uns auf das Ende, das sich K. wohl gewünscht hätte: sein Triumph, sein Sieg über das "Dorf", aber vor allem über die "Obrigkeit" im Schloß.

Unsere Story stammte zwar von dem Gedanken an Kafkas *Schloß*, dennoch wollten wir nur ganz grob auf den Inhalt eingehen, damit

unsere Phantasie nicht gehemmt wurde und in die Interpretation überlief. Deshalb ließen wir im *Schloß* vorhandene Personen wie die Gehilfen völlig außer acht. Außerdem beschlossen wir, den Namen K. zu ändern; um bei Kafka zu bleiben, hielten wir es für angebracht, einen "einbuchstabigen" Namen zu wählen; nachdem uns Einfälle wie "E. T." zu verkommerzialisiert erschienen - der "Außerirdische" auch nicht zu unserem Stück paßte -, einigten wir uns auf I. = der Irdische. Andere Namen wollten wir aufgrund zu großer Verwirrung nicht ändern.

Natürlich suchten wir für unsere eigene Handlung auch einen eigenen Titel, der schließlich mit "DER VAMPIRSTAAT" gefunden wurde.

Bevor wir an die vollständige Ausformulierung unseres Textes gingen, mußten wir uns noch klar darüber werden, aus welcher Sicht "Der Vampirstaat" geschrieben wurde, und wie wir es schaffen konnten, daß die Geschichte nicht zu lang wurde - dann fingen wir mit der Feinarbeit an. (Sicht = Sicht des allwissenden Erzählers)

3. (zusätzlich angesetzte) Sitzung

Während wir unsere Kurzgeschichte zusammenschrieben, kamen abermals unter den einzelnen Teilnehmern Assoziationen auf, die mit viel Gelächter verkündet wurden. Z. B. wollte ein Teilnehmer die Handlung unbedingt nach Freiburg verlegen und kam von dem Gedanken daran nicht mehr los. Ein anderer fand, daß in unsere Geschichte einfach Fledermäuse gehörten, da diese in jedem Draculafilm vorkämen; außerdem mußte seines Erachtens die Atmosphäre am Anfang unseres Textes der dieser Filme gleichen. Das Wirtshaus erhielt den Namen "Transsylvania", da Dracula in Transsylvanien gelebt haben soll. Die Idee, I. als Neureichen auftreten zu lassen, der nur ein Schloß mehr in seinem Besitz haben wollte, wurde genauso belacht, jedoch abgelehnt, wie die Versetzung Friedas in eine Emanze. Zum Abschluß unserer Phantasierereien stellte wir uns die Frage, ob Vampire Sympathien/Antipathien entwickeln oder ob ihnen ihre Opfer egal waren - diese Frage konnten wir uns leider nicht beantworten.

Zu meiner Erfahrung bei dieser Gruppenarbeit kann ich nur sagen, daß sie sehr positiv war, daß jeder einzelnen Phantasie viel Freiraum gelassen wurde, daß bei der Arbeit nie der Spaß vergessen wurde. Da wir alle den Film *Tanz der Vampire* kannten, fiel es uns relativ leicht,

ohne große Differenzen eine uns alle ziemlich zufriedenstellende Geschichte zusammenzuphantasieren, bei deren Herstellung auch das gegenseitige Kennenlernen nicht zu kurz kam, was die Atmosphäre in der Gruppe zusätzlich auflockerte.

Ergänzung durch das Protokoll einer anderen Teilnehmerin

1. Sitzung

Angenommener Vorschlag: Wir machen eine Vampirgeschichte

Wir beschließen, den Grafen Westwest zum Grafen Dracula werden zu lassen, nachdem auch vorgeschlagen wurde, daß K. Dracula sein sollte! Alle Dorfbewohner, außer der Barnabasschen Familie, sind schon gebissen worden. Die Barnabassche Familie ist eine Ausnahme, da ein Familienmitglied das Angebot, ins Schloß zu dürfen, abgelehnt hatte. Dazu ist jedoch ein Kreuz notwendig, das die Vampire normalerweise von ihrem Vorhaben abbringt. Wir beschließen, Barnabas als Träger des Kreuzes auszuwählen, da sein Name aus der Bibel kommt, und somit das Kreuz recht gut paßt.

Wir wollen den Beamtenapparat noch mit in die Geschichte einbringen, und eine Assoziation dazu, die später allerdings in der Geschichte nicht auftaucht, ist folgende: Der Beamtenapparat sind Friedhofssärge, parallel zu Kafkas Roman: Du traust dich nicht sie anzuschauen, und Du erkennst die Menschen auch nicht wieder, da sie sich unheimlich verändert haben können. Daraufhin kam die Assoziation: K. weiß nicht, daß er in einem amerikanischen Spielfilm mitspielt, Titel: "Tanz der Vampire". Es wird eingeworfen, daß die Beamten Szenen recht gut zu Vampirszenen passen, da sich diese immer nächtlich abspielen und, wie man weiß, Vampire nur nachts tötlich werden. Ebenso, wenn K. zu einer Familie kommt, wird im Roman immer von einem düsteren Halbdunkel in den Räumen gesprochen.

Nachdem wir diese gruseligen Sachen aufgezählt haben, kommt die Idee, einen Film daraus zu machen, ein Melodram mit uns als Schauspielern. Oder die Idee, in der nächsten Sitzung als Vampire verkleidet zu erscheinen. Doch die Realisierbarkeit ist zeitgebunden, und Zeit, so sagen wir übereinstimmend, haben wir nicht. Es kommt die Idee, daß unbedingt Hexen, der Bocksberg [so!], die Walpurgisnacht, in die Geschichte eingebracht werden müssen. Faust wird genannt. Die Forderung, daß das Ende ein Spektakel haben muß, regt

uns zu den Gedanken an: K. wird genagelt (wie man das bei Vampiren macht, um ihre Seele zu retten), gemartert bis aufs Blut, er muß einfach einen grausamen Tod haben.

An dieser Stelle ist jeder eifrig dabei, sich diese Grausamkeiten auszudenken, begleitet von schallendem Gelächter. Auffallend. Doch wer soll nun K. beißen? Pepi wird von einem männlichen Mitglied der Gruppe vorgeschlagen, worauf die bissige Antwort kommt, das wäre ja wohl Frauendiskriminierung. Oder Pepi erinnert an Pepsi-Cola. Nun ja. Das war die erste Sitzung.

2. Sitzung

Wir merken, daß beim Bauen der Geschichte immer mehr die Phantasie verlorengeht. Doch das hindert uns nicht, den formalen Aufbau der Geschichte zu besprechen. Erstens soll es eine Kurzgeschichte werden, mit einem Erzähler, und die wichtigsten Personen und Beziehungen müssen aufgezeigt werden. Kritik: Wir halten uns zu sehr fest am Romanaufbau - Kritik geht unter. Allerdings soll K. einen anderen Namen bekommen. Nach Vorschlägen wie E. T. oder A. T. (außer irdisch), einigen wir uns auf I.=Irdisch. Also I. will das Schloß kaufen. Einwurf: er ist bestimmt ein Freiburger Neureicher. Gelächter - I. muß zum Schloß laufen. Einwurf: kein Wunder bei den vielen Baustellen in Freiburg. Ich fordere, daß Freiburg in die Geschichte miteinbezogen wird, wenn auch nur durch Symbolik. Wird abgelehnt.

Aber Transsylvanien muß in die Geschichte, sonst kapierts vielleicht keiner. Das erinnert uns an Transvestit. Gelächter. Spontan: I. wird im Zimmer von Frieda ermordet. Frage: Du schaust wohl zuviel "Tatort". Im Zimmer soll Frieda I. verschlingen. Nicht mit den Augen. Entsetzte Ausrufe, Lachen. Aber dann wäre ja die Geschichte aus. Also beschließen wir, I. soll verführt werden. Noch ist die Verführung nur vor unserem geistigen Auge, als der Name Courths-Mahler fällt. Das Ergebnis ist, daß wir es dem Leser überlassen wollen, was er bei dem Wort "verführen" denkt, und schreiben nur dieses.

Doch nun muß Barnabas kommen, damit Frieda I. beim Verführen nicht beißt. Barnabas soll plötzlich im Zimmer stehen. Ha, das ist ja wie bei Faust, wenn Mephisto erscheint. Also muß ein Satz in die Geschichte, daß Barnabas durch die Tür kommt. Außerdem mit einem Kreuz. Wir streiten uns um die Farbe des Kreuzes. Wenigstens violett, denn das ist die Farbe der Emanzipation. Abgelehnt, das Kreuz ist

schwarz. Schwierigkeiten mit der Emanzipation?

3. Sitzung

Da wir in den vorherigen Sitzungen Namen und Situationen aufgezählt haben, die in die Geschichte müssen, ist es für uns nicht mehr schwierig, sie in Sätze zu kleiden. Auffallend ist an dieser Sitzung, daß sehr viel tiefere Assoziationen auftauchen. Zu den Hexen wird das Kinderbuch *Die kleine Hexe* genannt, eine Erinnerung, die eigentlich recht weit zurückliegt. Oder beim Ausmalen des Vampirbisses in I.s Hals, und damit die Blutstropfen auf dem Boden, erinnert an den Schläger "Regentropfen [,die] an mein Fenster klopfen". Wenn I. in unserer Geschichte zu Staub zerfällt, beim ersten Treffen eines Sonnenstrahls, kommt die Assoziation zu Rauch und damit zu einem Aschenbecher auf (75% der Gruppenmitglieder waren Raucher.). Die Flüssigkeit, mit der I. wieder zum Leben erweckt wird, soll aus Wasser und CO₂ zusammengesetzt sein. Das Waldsterben wird erwähnt. Alle diese Assoziationen sind eher traurig oder pessimistisch. Ein Grundzug, der in den letzten Sitzungen jedoch nie offen auftaucht und in dieser Sitzung auch nicht bemerkt wird; sondern auch hier wird viel gelacht.

Beurteilung der Gruppensitzungen

Der eigentliche Kern der Gruppe bestand aus vier Leuten, die auch hauptsächlich die Gruppenarbeit bestimmt haben. Wir verstanden uns alle auf Anhieb gut, was man an der Art, miteinander umzugehen, merkte. Die Stimmung war durchaus lustig, es wurden Witze gerissen, es machte einfach Spaß. Das gegenseitige Sich-Kennenlernen fand auf eine Art und Weise statt, wie es normalerweise nicht stattfindet. Wenn während der Sitzung von einem Gruppenmitglied sehr oft andere Schriftsteller erwähnt wurden, zeigte dies seine intensive Beschäftigung mit Literatur. Daß ich persönlich oft von Freiburg redete, was mir selbst schon auffiel, zeigte mir, daß im Moment mein ganzes Denken nur auf Freiburg begrenzt ist. Eigentlich waren unsere Phantasien nur immer Assoziationen, Gedankenverbindungen, die wir mit bestimmten Situationen, Personenkonstellationen verbinden, und alle schon einmal empfunden haben. Ich fragte mich immer wieder, was das eigentlich ist: Phantasieren. Für mich war die Antwort, daß es die Vorstellung einer Wunscherfüllung ist. Der Wunsch ist je-

doch immer gebunden, und somit auch die Phantasie, verbunden mit meiner jeweiligen Stimmung, gebunden an den Ort, an dem ich mich befinde. Meine Phantasie hält sich und wird gehalten von der Struktur meiner Umwelt, von meinem Gerüst der Persönlichkeit. Und dieses Gerüst meiner Realität lasse ich durch eine so fremde Welt, wie Kafka sie mir zeigt, nicht einmal berühren, geschweige denn einen Teil davon abbauen, um etwas in mich hineinzulassen. Das ist mir beim Roman aufgefallen, und das ist mir auch bei der Gruppenarbeit über diesen Roman bewußt geworden.

Literatur

- Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen, hg. v. Wilhelm Dehn, Frankfurt 1974.
- Richard Albrecht, Vom "Roman der XII" (1909) zum Kollektivroman "Wir lassen uns nicht verschaukeln" (1978). Hinweise auf literarische Gemeinschaftsproduktionen in der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts, *Diskussion Deutsch* 16, 1985, S. 436-445.
- Hermann Argelander, Gruppenprozesse. Wege zur Anwendung der Psychoanalyse in Behandlung, Lehre und Forschung, Reinbek 1972.
- Arno Bammé / Eggert Holling, Qualifikationsentwicklung und Curriculumkonstruktion, Hamburg-Berlin 1976.
- Johannes Beck, Lernen in der Klassenschule. Untersuchungen für die Praxis, Reinbek 1974.
- Rainer Becker u. a., Schule kann anders sein. Drei Versuche zu handlungsorientiertem Lernen in Hauptschulen und zur Arbeit im Lehrerteam, Reinbek 1979.
- Arno A. Bellack, Herbert M. Kliebard, Ronald T. Hyman, Frank L. Smith, Die Sprache im Klassenzimmer, Düsseldorf 1974 (New York 1966).
- Siegfried Bernfeld, Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern, Leipzig 1931.
- Bruno Bettelheim, Kinder brauchen Märchen, Stuttgart 1977.
- Claus Biegert / Diethard Wies, Kinder sind kein Eigentum. Entstehung und Wirkung eines Theaterexperiments der Frankfurter Studiobühne "baufirma meissel & co.", München 1973.
- Heinz Birner, Kreative Gestaltungsübungen im Deutschunterricht der Mittelstufe, München 1978.
- Ute Blaich, Milchreis, Colt & Veilchenfänger, Oldenburg-Hamburg o. J.
- Josef Broich, Rollenspiele mit Erwachsenen. Anleitung und Beispiele für Erwachsenenbildung, Sozialarbeit, Schule. Mit Bibliographie zur Spielpädagogik, Reinbek 1980.

- Karl-Heinz Brokerhoff, Kreativität im Deutschunterricht. Etwas erfinden dürfen ..., Kastellaun 1976.
- Volker Broweleit, Juliane Eckhardt, Hermann Helmers, Gerold Meyer, Grundlagen der Reform des Deutschunterrichts. Köln 1975.
- Hans Brügelmann, Was Benjamin über Buchstaben und Zahlen denkt, *päd extra* 1984, 1, S. 22-28.
- Christian Büttner, Hg., Spielerfahrungen mit Schülern. Sinnvolles Lernen oder pädagogischer Trick? München 1981.
- Hansjürgen Bulkowski, Das ist ein Mensch. Eine Sammlung schriftlicher Äußerungen von Kindern, Wuppertal 1974.
- Arno Combe, Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins, München 1971.
- -, Zur Arbeitssituation des Lehrers. Staatliche Bildungspolitik und Schulpraxis, München 1975.
- Birgit Cordruwisch / Berthold Weckmann, Kreativität und die Produktion lyrischer Texte in der Sekundarstufe II, *Diskussion Deutsch* 16, 1985, S. 373-387.
- Karlheinz Daniels / Ingeborg Mehn, Konzepte emotionellen Lernens in der Deutsch-Didaktik, Bonn-Bad Godesberg 1985.
- Mechthild Dehn, Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen, *Diskussion Deutsch* 16, 1985, S. 25-51.
- Der Deutschunterricht* 32, 1980, Heft 2: Erzählen.
- -, 34, 1982, Heft 4: Schreibweise in Schülertexten.
- -, 35, 1983, Heft 3: Darstellendes Spiel und Deutschunterricht.
- -, 37, 1985, Heft 6: Parodie.
- Deutschunterricht im Kurssystem. Anregungen für die Praxis der neugestalteten Gymnasialoberstufe, hg. v. Hans Thiel, Frankfurt 1976.
- Theodor Diegritz / Heinz S, Rosenbusch, Kommunikation zwischen Schülern. Schulpädagogische und linguistische Untersuchungen. Didaktische Konsequenzen, München-Wien 1977.

- Wolf Dietrich / Barbara Kupisch, "Als das Wünschen noch geholfen hat" - Wir schreiben und verfilmen ein Märchen. Darstellung eines projektorientierten Unterrichtsvorhabens aus der Sicht des Deutschunterrichts, *Diskussion Deutsch* 17, 1986, S. 31- 46.
- Erika Dingeldey, Projektunterricht als didaktisches Problem, in: Helmut Brackert, Walter Raitz, Hgg, Reform des Literaturunterrichts. Eine Zwischenbilanz, Frankfurt 1974, S. 202-227.
- Diskussion Deutsch*, 1980, Heft 52: Poetisches in Sprache und Literatur.
- , 1980, Heft 56: Darstellendes Spiel.
- Reinhard Dithmar, Hg, Literaturunterricht in der Diskussion, Kronberg 1973.
- Hans Peter Dreitzel, Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens, Stuttgart 1968.
- Hartmut Eggert / Hans Christoph Berg / Michael Rutschky, Zur notwendigen Revision des Rezeptionsbegriffs, in: Historizität in Sprach- und Literaturwissenschaft. Vorträge und Berichte der Stuttgarter Germanistentagung 1972, hg. v. Walter Müller-Seidel, München 1974, S. 423-432.
- , Literaturrezeption von Schülern als Problem der Literaturdidaktik, in: Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen, hg. v. W. Dehn, Frankfurt 1974, S. 267-298.
- , Die im Text versteckten Schüler. Probleme einer Rezeptionsforschung in praktischer Absicht, in: G. Grimm, Hg, Literatur und Leser. Theorien und Modelle zur Rezeption literarischer Werke, Stuttgart 1975, S. 272-294, 415-421.
- u. a., Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht, Köln 1975.
- Hartmut Eggert, Michael Rutschky, Hgg, Literarisches Rollenspiel in der Schule, Heidelberg 1978.
- Hartmut Eggert, 25 Schüler und ein Lehrer suchen ein Stück, *Der Deutschunterricht* 34, 1982, Heft 2, S. 18-24.

Literaturverzeichnis

- Wolfgang Eichler, Kreative Schreibirrtümer. Zur Auseinandersetzung des Schülers mit dem Verhältnis Laut-Schrift und mit den Rechtschreiberegeln, *Diskussion Deutsch* 14, 1983, S. 629-640.
- K. R. Eissler, Goethe. Eine psychoanalytische Studie. 1775-1786, 2 Bde, Frankfurt 1983/85 (Detroit 1963).
- Donata Elschenbroich, Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit, Frankfurt 1977.
- Erik H. Erikson, Das Problem der Ich-Identität, in: E. H. E., Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1966 (1956), S. 123-212.
- , Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Frankfurt-Berlin-Wien 1981 (New York 1968).
- Erziehungswissenschaft (Funkkolleg), hg. v. Wolfgang Klafki u. a., 3 Bde, Frankfurt 1970/71.
- Karlheinz Fingerhut / Hartmut Melenk, Über den Stellenwert von "Kreativität" im Deutschunterricht, *Diskussion Deutsch* 11, 1980, S. 494-505.
- / Günter Waldmann, Kritischer und produktiver Umgang mit Literatur, *Diskussion Deutsch* 12, 1981, S. 130-150.
- Karlheinz Fingerhut, Zwischen "Beobachtern" und "Mitspielern". Neuere fachdidaktische Konzepte zum Schulklassiker Kafka, *Diskussion Deutsch* 14, 1983, S. 356-370.
- , Hommages à Kafka. Schriftsteller der Gegenwart (er)finden ihren Kafka, *Diskussion Deutsch* 14, 1983, S. 445-458.
- , Der subjektive Faktor im neuen Literaturunterricht. Einige Überlegungen zum Wertewandel in der Literaturdidaktik, *Diskussion Deutsch* 16, 1985, S. 349-359.
- Paolo Freire, Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek 1973 (1970).
- , Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele der Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1977 (1974).
- , Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit, Reinbek 1981.

- Sigmund Freud, Studienausgabe, 10 Bde, Ergänzungsband und Registerband, Frankfurt 1969-1975.
- Käte Friedländer, Über Kinderbücher und ihre Funktion in Latenz und Vorpubertät, *Intern. Zeitschrift für Psychoanalyse (Imago)* 26, 1941, S. 232-251.
- Wilhelm Friedmann, Schwarze Pädagogik. Wirkungen des Rollenspiels, Frankfurt 1983.
- Peter Fürstenau, Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, *Das Argument* 29, 1964, S. 65-78.
- Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 4. Auflage Tübingen 1975 (1960, 1965).
- Herma C. Goepfert, Hg, Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation, München 1977.
- Wilhelm Gössmann, Schreibend erzählen. Konzepte und Schülermanuskripte, *Der Deutschunterricht* 32, 1980, Heft 2, S. 79-87.
- Norbert Groeben, Peter Vorderer, *Leserpsychologie*, 2 Bde, Münster 1982/88.
- Eckhard Gruen, Hat die Schule verspielt? Bemerkungen zum Darstellenden Spiel in der Schule, *Diskussion Deutsch* 11, 1980, S. 619-631.
- Jürgen Habermas, Erkenntnis und Interesse, Frankfurt 1968.
- , Technik und Wissenschaft als "Ideologie", Frankfurt 1968.
- Carol Hagemann-White / Reinhart Wolff, Lebensumstände und Erziehung. Grundfragen der Sozialisationsforschung, Frankfurt 1975.
- Heinz Hartmann, Ernst Kris, Rudolph M. Loewenstein, Anmerkungen zur Entwicklung der psychischen Struktur, in: *Psychologie des Ich. Psychoanalytische Ich-Psychologie und ihre Anwendungen*, hg. v. P. Kutter / H. Roskamp, Darmstadt 1974, S. 105-140 (zuerst amerikanisch 1946).

- Hartmut Hentig, Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee, Stuttgart 1973.
- -, Aufwachsen in Vernunft. Kommentare zur Dialektik der Bildungsreform, Stuttgart 1981.
- Manfred Herrmann, Schule der Poetik. Literarische Kreativität im Deutschunterricht der Sekundarstufe II, Paderborn 1980.
- Hermeneutik und Ideologiekritik. Mit Beiträgen von Karl-Otto Apel, Claus Bormann, Rüdiger Bubner, Hans-Georg Gadamer, Hans Joachim Siegel, Jürgen Habermas, Frankfurt 1971.
- Renate Heß, Schreiberfahrungen im Deutschunterricht der Oberstufe, *Diskussion Deutsch* 14, 1983, S. 59-73.
- Hartmut Heuermann, Peter Hühn, Brigitte Röttger, Werkstruktur und Rezeptionsverhalten. Empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von Text-, Leser- und Kontextmerkmalen, Göttingen 1982
- Magdalene Heuser, Tagebuchs Schreiben und Adoleszenz. Zum Beispiel: Einige Tagebücher von Schülerinnen, *Diskussion Deutsch* 13, 1982, S. 537-559.
- Heinz Hillmann, Rezeption - empirisch, in: Literarische Rezeption. Beiträge zur Theorie des Text-Leser-Verhältnisses und seiner empirischen Erforschung, hg. v. H. Heuermann u. a., Paderborn 1975, S. 113-130.
- -, Alltagsphantasie und dichterische Phantasie. Versuch einer Produktionsästhetik, Kronberg 1977.
- -, Versuch, Kafka als Komödie zu lesen, *Diskussion Deutsch* 14, 1983, S. 370-379.
- Mathias Hirsch / Marga Hirsch-Löwer, Ein Märchen vom Übergangsobjekt, *Psyche* 41, 1987, S. 1024-1033.
- Wilhelm K. Höchstetter, Der Tod der Schule oder die Selbstbefreiung der Belehrtten, Weilheim 1975.
- Hoffmanns comic Teater, Will Dein Chef von dir mal Feuer. Rollenspiele und was man damit machen kann. Aufgeschrieben von Peter Möbius und Dietmar Rohberg, Berlin 1974.

- Eggert Holling, Arno Bammé, Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur beruflichen Situation von Hauptschullehrern in der zweiten Phase ihrer Ausbildung, Frankfurt 1976.
- Klaus Holzkamp, Sinnliche Erkenntnis. Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Kronberg, 3. Aufl. 1976 (1973).
- Karl Hotz, "Wunsch, Indianer zu werden". Bericht über ein Kafka-Projekt, *Diskussion Deutsch* 14, 1983, S. 418-433.
- Kurt J. Huch, Einübung in die Klassengesellschaft, Frankfurt 1972.
- Bettina Hurrelmann, Empirische Literaturwissenschaft als Provokation der Literaturdidaktik? *Diskussion Deutsch* 15, 1984, S. 542-559.
- Gerd Iben, Defizite bürgerlicher Erziehung, in: Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? Hg. v. Hermann Giesecke, München 1977, S. 89-106.
- Karl-Heinz Jahn / Karl-Heinz Kirn, "Schüler schreiben selbst". Märchen, Parabel, Lyrik, Eulenspiegelereien, Parodie und Utopie als Unterrichtsgegenstände, Weinheim 1984.
- Jahrbuch der Deutschdidaktik* 1978, hg. v. Harro Müller-Michaelis, Königstein 1978.
- Roman Jakobson, Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze, Frankfurt 1969 (1944).
- Gerd Jungblut, Gestörte Kommunikation oder: Hilft die Interaktionsanalyse bei der Veränderung von Unterricht? *päd. extra* 1974, Heft 8, S. 9-20.
- Hellmuth Kaiser, Franz Kafkas "Die Verwandlung" (1931), in: Methoden der Literaturanalyse im 20. Jahrhundert. Ein Arbeitsbuch. Für die Schule zusammengestellt von Jürgen-Wolfgang Goette, Frankfurt 1975, S. 25-32. (Ursprünglich: H. K., Franz Kafkas Inferno. Eine psychoanalytische Deutung seiner Strafphantasie, *Imago* 17, 1931, S. 41-103).

- Klaus-Dieter Kaps, Lesen, Subjektivität und Phantasie. Überlegungen zur Rezeption literarischer Texte, Staatsexamensarbeit (H. P. Herrmann) Freiburg 1970 (unveröffentlicht).
- Paul Marquard Kastner, Domestizierte Kreativität. Kritik einer Illusion, Starnberg 1973.
- Wolfgang Klafki, Handlungsforschung im Schulfeld, *Zeitschrift für Pädagogik* 4, 1973, S. 487-516.
- Werner Klose, Fabulieren lernen an literarischen Vorlagen. Ein Erzählkurs mit Zwölfjährigen, *Der Deutschunterricht* 32, 1980, Heft 2, S. 7-16.
- Barbara Kochan, Hg, Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Ein Reader, Kronberg 1974.
- Detlef C. Kochan / Wulf Wallrabenstein, Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts, Kronberg 1974.
- Ulrike Koester / Christian Büttner, Hgg, Liebe und Haß im Unterricht. Texte zur Analyse von Beziehungsschwierigkeiten in der Schulklasse, Weinheim 1981.
- Lothar Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart 6. Aufl. 1982 (1969).
- Kreatives Schreiben an Hochschulen. Berichte, Funktionen, Perspektiven, hg v. Hans Arnold Rau, Tübingen 1988.
- Jürgen Kreft, Klaus Wellner, Peter Vollertsen, Der Schüler als Leser. Identität und Abwehr, Paderborn 1981.
- Ernst Kris, Die ästhetische Illusion. Phänomene der Kunst aus der Sicht der Psychoanalyse, Frankfurt 1977 (USA 1952).
- Henning Kuhlmann, Der Lehrer an der Hauptschule oder: Von der Unzulänglichkeit, nur "die Blumen an den Ketten zu zerplücken", *päd. extra* 1975, Heft 10, S. 1, 10-14.
- -, Klassengemeinschaft. Über Hauptschüler und Hauptschullehrer und den Versuch herauszufinden, wann Schule Spaß machen könnte, Berlin 1975.

Hans Thies-Lehmann / Helmut Lethen, Bertolt Brechts "Hauspostille".
Text und kollektives Lesen, Stuttgart 1978.

Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium, München
1974.

Helmut Lethen, Zur Funktion der Literatur im Deutschunterricht an
Oberschulen, In: W. Girnus, H. Lethen, F. Rothe, Von der kritischen
zur historisch-materialistischen Literaturwissenschaft. Vier Auf-
sätze, Berlin 1971, S. 84-148.

Literaturunterricht. Texte zur Didaktik, hg. v. Gisela Wilkending,
München 1972.

Hans-Werner Ludwig, Werner Faulstich, Erzählperspektive empi-
risch. Untersuchungen zur Rezeptionsrelevanz narrativer Struktu-
ren, Tübingen 1985.

Märchenforschung und Tiefenpsychologie, hg. v. W. Laiblin, Darm-
stadt 1969 (Aufsatzsammlung. Wege der Forschung Nr. 102).

Hansjörg Martin, Spiele auf Spiekeroo, geschrieben mit einer 6.
Klasse, Fotos von Thomas Martin, Reinbek 1973.

--, "Macht doch mal selber Literatur ...!" Berichte über Versuche, mit
jungen Menschen Texte zu entwickeln, Braunschweig 1981.

Gundel Mattenkloß, Literarische Geselligkeit - Schreiben in der
Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Un-
terricht, Stuttgart 1979.

Ingeborg Meckling, Kreativitätsübungen im Literaturunterricht der
Oberstufe, München 1972.

--, Fragespiele mit Literatur. Übungen im produktiven Umgang mit
Texten, Frankfurt 1985 (mit Lehrerheft = 2 Bde).

Johannes Merkel, Den Kindern Geschichten mit Händen und Füßen
erzählen. Warum Erzählen immer noch ein wichtiges Medium ist
und wie dabei kindliche Phantasie Anstöße erhält, *päd. extra* 1980,
Heft 2, S. 22-25.

Leo Montada, Die Lernpsychologie Jean Piagets, Stuttgart 1970.

- Hans Dieter Müller, Spielend Interpretieren. Zum theaterspezifischen Umgang mit Texten, *Diskussion Deutsch* 11, 1980, S. 163-195.
- Harro Müller-Michaelis, Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik, Kronberg 1978.
- Manfred Naumann, Dieter Schlenstedt, u. a., Gesellschaft, Literatur, Lesen. Literaturrezeption in theoretischer Sicht, Berlin und Weimar, 3. Aufl. 1976 (1973).
- Oskar Negt / Alexander Kluge, Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit, Frankfurt 1972.
- Rainer Noltenius, Projektstudium - Projektunterricht. Germanistik und Deutschunterricht als Handlungsforschung, Hamburg 1977.
- Gisela Oestreich, Kinder zwischen Angst und Leistung. Muß die Schule Angst erzeugen? Freiburg 1975.
- Pädagogische Psychologie, hg. v. H. Hetzer, Göttingen 1959 (Handbuch der Psychologie Bd 10).
- Pädagogische Psychologie, hg. v. Franz Weinert, Köln 1967.
- Pädagogische Psychologie (Funkkolleg), hg. v. Franz E. Weinert u. a., 2 Bde, Frankfurt 1974.
- Pädagogische Psychologie (Reader zum Funkkolleg), hg. v. C. F. Graumann u. a., 2 Bde, Frankfurt 1973.
- H. Petzold / I. Schulwitz, Tetradisches Psychodrama in der Arbeit mit Schulkindern, in: Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik, Theater und Wirtschaft, hg. v. H. Petzold, Paderborn 1973, S. 310-330.
- Jean Piaget, Die Entwicklung des Erkennens I. Das mathematische Denken, Stuttgart 1972 (1950).
- -, Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde, Stuttgart 1969 (1959).
- Harm Prior, Kritische Bibliographie zur Hochschuldidaktik. 200 kommentierte Bücher und Aufsätze, Hamburg 1971.

- Karin Q.: "Wahnsinn, das ganze Leben ist Wahnsinn". Ein Schülertagebuch, hg. u. interpretiert von der Projektgruppe Jugendbüro, Frankfurt 1978.
- Dieter Richter / Johannes Merkel, Märchen, Phantasie und soziales Lernen, Berlin 1974.
- Sabine Richter-Rauch, Warum sollen Schüler lernen, Hörspiele / Hör szenen zu machen? Über eine mögliche Funktion des Mediums Tonband im Deutschunterricht. Anregungen zum Unterricht in den Klassen 8-10, *Diskussion Deutsch* 9, 1978, S. 346-361.
- Christian Rittelmeyer, Dieter Baake, Michael Parmentier, Jürgen Fritz, Erziehung und Gruppe, München 1980.
- Horst Rumpf, 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats, Braunschweig 1966.
- -, Domestizierte Literatur? Über gängige Interpretationsmuster im Deutschunterricht, *Bildung und Erziehung* 21, 1968, S. 8-22.
- -, Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung, Braunschweig 1971.
- -, Dietmar Larcher und Bernhard Rathmayer, Sprache als soziales Handeln. Ein friedenspädagogisch orientiertes Curriculumprojekt für die Sekundarstufe I, in: Christoph Wulf, Hg, Kritische Friedenserziehung, Frankfurt 1973, S. 448-473.
- -, Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen, München 1976.
- -, Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über Schule, München 1981.
- -, Die Bibel der Verschulung. Ein Rückblick auf das Gutachten des Deutschen Bildungsrates 1968, *Kursbuch* 80, 1985, S. 119-128.
- Hanns Sachs, Gemeinsame Tagträume, Leipzig-Wien-Zürich 1924.
- Manfred Sader, Psychologie der Gruppe, München 1976.

- Michael Sahr, Maria Fraundorfer, Leseerlebnisse als Schreibanlässe. Das Kinderbuch "Der Weg durch die Wand" als Ausgangspunkt für eigene schriftsprachliche Gestaltungsversuche, *Diskussion Deutsch* 17, 1986, S. 47-58.
- Gesine Schmithals, Adolf Stock, Dada lebt - und wie! Über ein literarisches Rollenspiel, *päd. extra* 1983, Heft 7/8, S. 32-36.
- Michael Schneider, Neurose und Klassenkampf. Materialistische Kritik und Versuch einer emanzipatorischen Neubegründung der Psychoanalyse, Reinbek 1973.
- Seminar: Theorien der künstlerischen Produktivität. Entwürfe mit Beiträgen aus Literaturwissenschaft, Psychoanalyse und Marxismus, hg. v. Mechthild Curtius, Frankfurt 1976.
- Georg Simmel, Vom Wesen des historischen Verstehens, in: G. S., Brücke und Tür. Essays des Philosophen zur Geschichte, Religion, Kunst und Gesellschaft, Stuttgart 1957 (1918), S. 59- 85.
- Kurt Singer, Verhindert die Schule das Lernen? Psychoanalytische Erkenntnisse als Hilfe für Erziehung und Unterricht, München 1973.
- Bernhard Sowinski, Hg, Fachdidaktik Deutsch, Köln 1975.
- Gerd Stein, Verlorene Söhne. "Produktive Tips" für eine 10. Klasse, *Der Deutschunterricht* 31, 1979, S. 74-87.
- Herbert Stubenrauch, Von der Idee zur Planstelle. Lehrer heute, Köln 1984.
- Reinhard Tausch / Anne-Marie Tausch, Erziehungspsychologie, Göttingen 7. Aufl. 1973 (1963).
- Friedrich Thiemann, Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden, Frankfurt 1985.
- Hans-Georg Trescher, Wer versteht, kann (manchmal) zaubern - Spielelemente in der Pädagogik, in: A. Leber, H.-G. Trescher u. a., Reproduktion der frühen Erfahrung. Psychoanalytische Reflexion und therapeutische Verfahren in der Pädagogik, Frankfurt 1983, S. 197-210.
- Robert Ulshöfer, Methodik des Deutschunterrichts. 1. Unterstufe, Stuttgart 1963.

Literaturverzeichnis

- , Produktives Denken und schöpferisches Gestalten im Deutschunterricht, *Der Deutschunterricht* 19, 1967, Heft 6, S. 1-15.
- , Methodik des Deutschunterrichts. 3. Mittelstufe II, Neufassung, Stuttgart 1974.
- Roswitha Váth-Szuschziara, Schule: Reproduktion der Leistungs-ideologie, *päd. extra*, 1976, Heft 10, S. 17-32.
- Reinhold Viehoff, Literarisches Verstehen. Neuere Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung, *Int. Archiv f. Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 13, 1988, S. 1-39.
- Angelika C. Wagner, Susanne Mayer, Ingrid Uttendorfer-Marek, Renate H. Weidle, Unterrichtsprogramme. Was in den Köpfen von Lehrern und Schülern vorgeht, Reinbek 1981.
- Günter Waldmann, Überlegungen zu einer kommunikations- und produktionsorientierten Didaktik literarischer Texte, in: *Literatur im Unterricht*, hg. v. Herbert Mainusch, München 1979, S. 328-347.
- , Literatur zur Unterhaltung. Bd I: Unterrichtsmodelle zur Analyse und Eigenproduktion von Trivilliteratur. Bd II: Texte, Gegentexte und Materialien zum produktiven Lesen, Reinbek 1980.
- Lienhard Wawrzyn, Methodenkritik des Literaturunterrichts. Emanzipation durch materialistisches Verfahren, Neuwied 1975.
- Hartwig Weber, Mut zur Phantasie. Kinder lernen über Kinder, Reinbek 1979.
- Franz Wellendorf, Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim-Basel 1973.
- E. D. Williams, L. Winter, J. M. Woods, Tests zur Messung des Literaturverständnisses, in: *Literarische Rezeption. Beiträge zur Theorie des Text-Leser-Verhältnisses und seiner empirischen Erforschung*, hg. v. H. Heuermann u. a., Paderborn 1975 (1938), S. 243-267.
- Heiner Willenberg, Sprachliebhaber und Bilderseher. Illustrationen zu Kafkas "Ein Landarzt", 14, 1983, S. 406-418.
- D. W. Winnicott, Übergangsobjekte und Übergangsphänomene, *Psyche* 23, 1969, S. 666-682 (zuerst 1951/53).

- , Vom Spiel zur Kreativität, München 1973 (London 1971).
- , Reifungsprozesse und fördernde Umwelt, Frankfurt, 2. Aufl. 1984 (1974, amerikanisch 1964).
- Fritz Winterling, Kreative Übung oder Gestaltungsversuch. Abriß einer Didaktik produktiver Befreiung im Deutschunterricht, *Diskussion Deutsch* 2, 1971, S. 243-264.
- , Freies Schreiben in der Sekundarstufe II. Überlegungen, Erfahrungen, Vorschläge, *Diskussion Deutsch* 16, 1985, S. 360-372.
- Ursula Wölfel, Du wärst der Pieneck. Spielgeschichten, Spielentwürfe, Spielideen, Mühlheim 1973.
- Gunther Wollschläger, Widerstand und Aggression in pädagogischer Praxis. Über Lernwiderstände bei der kollektiven Kreativierung von Kindern. - Ein Beitrag zur Lösung des Aggressionsproblems, Frankfurt 1975.
- Konrad Wünsche, Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der Schweigenden Mehrheit, Köln 1972.
- Jörg Ziegenspeck, Zensur und Zeugnis in der Schule. Darstellung der allgemeinen Problematik und der gegenwärtigen Tendenzen, Hannover 1973.
- Thomas Ziehe, Herbert Stubenrauch, Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation, Reinbek 1982.
- Konrad Zillober, Einführung in die Hochschuldidaktik, Darmstadt 1984.