

TRANSFER

Band 17

Ingrid Barkow, Michael Gans, Roland Jost (Hrsg.)



»Es ist eine alte Geschichte
doch bleibt sie immer neu«

Begegnung(en) in und mit Literatur(en)



**»Es ist eine alte Geschichte
doch bleibt sie immer neu«**

Begegnung(en) in und mit Literatur(en) –
literaturdidaktische und
literaturwissenschaftliche Aspekte

Herausgegeben von

Ingrid Barkow, Michael Gans
und Roland Jost



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelgestaltung: Bild- und Theaterzentrum (BTZ),
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Titelgestaltung: Catherine François

Titelbild: Karlheinz Fingerhut



Ludwigsburger Hochschulschriften
Band 17 der Reihe TRANSFER

Herausgegeben im Auftrag der
Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg von
Peter Fenn, Rosemarie Godel-Gaßner, Peter Kirchner,
Sebastian Kuntze, Wolfgang Meidel, Christiane Spary.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2045-1

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2020.

Printed in Germany – Format Druck GmbH, Stuttgart

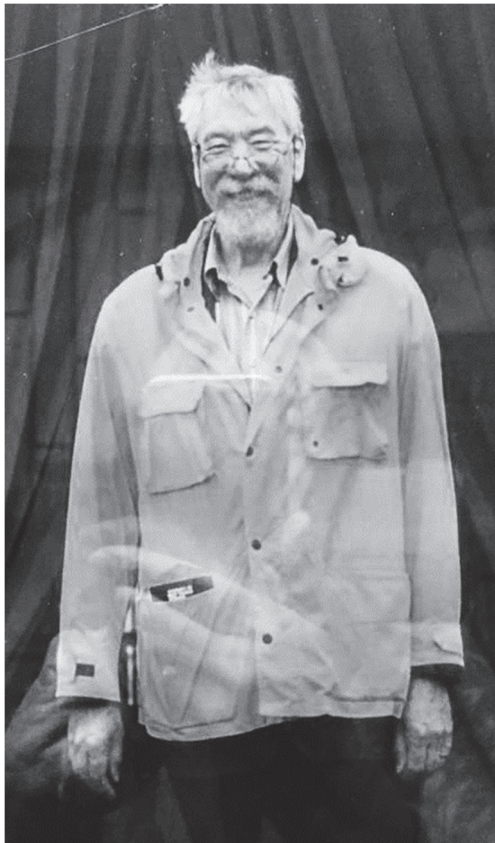
in memoriam
Karlheinz Fingerhut

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Textnahes Lesen und »Praxis des Schreibens« (Roland Barthes) Der interlineare Lektürekomentar als Weg der Literaturvermittlung am Beispiel von Franz Kafka: »Ich bin zurückgekehrt...« (<i>Heimkehr</i>) Carlo Brune	13
2 Gegenstandsorientierter Literaturunterricht – aktuelle Chancen eines alten Modells Juliane Köster	35
3 Hat die Literaturgeschichte in der Sekundarstufe I eine Chance? Clemens Kammler	45
4 Am helikonischen Quell. Literatur und ihre Geschichte(n) genießen lernen Sigrid Thielking	51
5 Parole EMIL – Aspekte einer inklusiven Literaturdidaktik Michael Gans	61
6 Hybridität – eine Ästhetik der vielfältigen Genauigkeit Überlegungen zum Erzählen und Berichten in <i>Reisen zu den Roma</i> Roland Jost	81
7 Zur Mehrperspektivität einer Kafka-Lektüre Lesewege zum bildsprachlichen und bilddramaturgischen Verständnis von Franz Kafkas Kurzprosa <i>Der Kreisel</i> Harald Vogel	99
8 Thomas Mann – ein Theaterwissenschaftler? Über Manns vielfältige Begegnungen mit dem (Musik-)Theater Natalia Fuhry	119
9 Im Zeichen der Metamorphose – Erinnerungen an unabgeschlossene Gespräche mit Karlheinz Fingerhut über den Zusammenhang von Literatur und Lebensführung Clemens Klünemann	129

10 Karlheinz Fingerhut und Italien
 Gian Paolo Marchi 139

Autorenverzeichnis..... 146



Vorwort

Dieser Band ist dem dankbaren Andenken an Karlheinz Fingerhut gewidmet, dem es nicht vergönnt war, das 80. Lebensjahr zu vollenden. Er verstarb unerwartet am 5. Juli 2018. Anlässlich seines 80. Geburtstages am 17. Mai 2019 veranstalteten seine Fachkollegen*innen ein kleines Symposium an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, wo Karlheinz Fingerhut seit 1973 bis zu seiner Emeritierung 2006 – und darüber hinaus noch weitere Jahre als Lehrbeauftragter – Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik lehrte.

Karlheinz Fingerhut war in Fachkreisen hoch geschätzt, nicht nur wegen seines immensen Wissenshorizonts, mit dem er die gesamte europäische Geistesgeschichte der Neuzeit umgreifen und deren Ideen und Konzepte immer wieder aufs Neue zugänglich machen und in oft überraschender Weise verknüpfen konnte, sondern auch als eine Persönlichkeit, die einen intensiven kollegialen Austausch pflegte und dessen offene, manchmal auch direkte, jedoch immer humorvolle Art ihn unvergesslich macht. Sein umfangreiches fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Werk kann hier nicht gewürdigt werden, erwähnt werden soll jedoch, dass er eine der prägenden Figuren des Symposions Deutschdidaktik war und 1998 als erster Deutschdidaktiker mit dem Erhard-Friedrich-Preis für besondere Leistungen in der Fachdidaktik ausgezeichnet wurde.

Als Titel für die Veranstaltung im Mai 2019 und für diese Publikation wurde ein Zitat von Heinrich Heine, neben Kafka einer der Autoren, mit denen sich Fingerhut nachhaltig und über Jahrzehnte hinweg auseinandersetzte, gewählt: »*Es ist eine alte Geschichte, doch bleibt sie immer neu*«, das wie kein anderes Fingerhuts literaturwissenschaftliches und vor allem literaturdidaktisches Credo wiedergibt: das Unvergängliche und weiterhin Bedeutsame in der Literatur aufzuspüren, sichtbar und kenntlich zu machen und Kinder und Jugendliche ein Stück weit dafür zu begeistern, ohne deshalb beim Nachdenken über eine sinnvolle didaktische Modellierung dem Versuch der vereinfachenden Aktualisierung zu erliegen. Und: Literatur war für Karlheinz Fingerhut, unabhängig von ihrer Form, Medialität und Entstehungszeit immer auch eine der kulturell bedeutsamsten Möglichkeiten, Modi der Weltbegegnung und Welterschließung zu erfahren und diese mit Hilfe wissenschaftlicher Instrumentarien auf eine rational nachvollziehbare, kommunikative Ebene zu bringen. Die Vielfalt, in der Literarisches präsent ist, war für Fingerhut immer auch eine Herausforderung, nach Verknüpfungen, nach Zeitüberspannendem sowie nach Intertextuellem zu suchen, was seriös nur mittels genauer Lektüre und sorgsamem Einordnens in Kontexte als unerlässliche Bedingungen für plausible und ergiebige Deutungen einer ›alten Geschichte‹ geleistet werden kann.

Karlheinz Fingerhut war nicht nur ein *homme de lettres* wie er im Buche steht, sondern auch künstlerisch ambitioniert. Einige seiner Bilder, die diesem Band als Illustrationen beigegeben sind und Ende der 1970er und in den 1980er Jahren entstanden sind, können einen kleinen Eindruck von seinem bildnerischen Schaffen vermitteln. Auch das Bild auf dem Cover stammt aus dem Bestand. Wir danken Nina Fingerhut herzlich für die freundliche Genehmigung des Abdruckes wie

auch für ihre aufmerksame und wohlwollende Begleitung des Symposiums im Mai 2019 und der hier nachfolgenden Publikation.

Zum Dank verpflichtet sind wir auch der Vereinigung der Freunde der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, die diese Publikation zu Ehren ihres langjährigen und verdienten Hochschulmitglieds durch einen großzügigen Zuschuss ermöglicht hat.

Die Kapitel dieses Bandes setzen sich zum einen aus den ausgearbeiteten Beiträgen der Referent*innen zusammen, die am 17. Mai 2019 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg das Symposium mitgestaltet haben, zum anderen sind Aufsätze weiterer Kolleg*innen und Weggefährt*innen versammelt, die Traditionslinien literaturwissenschaftlicher und literaturdidaktischer Positionierungen und Konzeptionen Karlheinz Fingerhuts aufgreifen und weiterführen oder auch neue Aspekte in den Diskurs einspeisen.

Carlo Brune führt in seinem Beitrag die Methode des Textnahen Lesens an dem Text »Ich bin zurückgekehrt...« von Franz Kafka (aus der Sammlung *Heimkehr*) vor. Dabei nimmt er einerseits Bezug auf Karlheinz Fingerhuts letzte Publikation *Kafka für Querdenker*, andererseits auf die »Praxis des Schreibens«, wie Roland Barthes sie versteht und nutzt interlineare Lektürekommentare von Schüler*innen zur Dokumentation von Assoziationen bei der Erstlektüre des Kafka-Textes. Ausgehend von einer eingehenden literarischen Qualifizierung der Kurzprosa werden antizipierende Mutmaßungen zu möglichen Assoziationen der Erstrezeption angestellt und diese dann mit den tatsächlichen Notationen verglichen. Daraus ergeben sich für Brune Fragen nach dem didaktischen Potenzial solcher Lektürekommentare für die Literaturvermittlung.

Der Streit zwischen Gegenstands- und Kompetenzorientierung in der Deutschdidaktik ist Ausgangspunkt für **Juliane Kösters** Erläuterungen zu den unterschiedlichen Zielsetzungen der beiden Konzepte. Daran anknüpfend untersucht Köster an einem Heine-Gedicht Intentionen und mögliche Vorgehensweisen mittels entsprechender Aufgabenstellungen dieser beiden Konzepte. Dabei wird sichtbar, dass die beiden Konzepte auch zu Gegensatzpaaren in den Zielsetzungen führen, wie Köster an einem weiteren Text(paar), Schillers *Die Bürgschaft* und Brechts kritischen Kommentar dazu in Sonettform (*Über Schillers Gedicht »Die Bürgschaft«*), illustriert, ohne dass einer der beiden Ansätze einen Alleinvertretungsanspruch stellen könnte. Daher plädiert Juliane Köster, sich auf eine Studie von Michael Steinmetz (2018) stützend, in ihren Schlussfolgerungen dafür, die gegensätzlichen didaktischen Konzepte in ein »positives Spannungsverhältnis zu bringen« und beim didaktischen Modellieren von Aufgabenstellungen im Literaturunterricht den besonderen Fokus auf die jeweiligen Lernstände und Leistungen der Schüler*innen als auch auf die Textspezifika zu richten.

Ausgehend von Karlheinz Fingerhuts Überlegungen in seiner Literaturgeschichte (zum Deutschbuch aus dem Cornelsen Verlag), die dieser zusammen mit seiner Frau Margret Fingerhut erarbeitete, erläutert **Clemens Kammler** das intensive Nachdenken Fingerhuts über einen angemessenen Stellenwert von Literaturgeschichte im Deutschunterricht, und zwar nicht erst in der (gymnasialen) Oberstufe. Manche in Lehrwerken sowie in Bildungsstandards stehende Sätze

und (Epochen-)Begriffe zielen auf scheinbare Eindeutigkeiten literaturgeschichtlicher Entwicklungen und Epochenzuordnungen, denen Fingerhut in seinen Unterrichtsmodellen sowie in den konzeptionellen Überlegungen einen »pragmatischen« Dekonstruktivismus entgegenstellt, der zwar durchaus auf der Vermittlung von Basis- bzw. Orientierungswissen besteht, dieses jedoch zugleich immer unter Vorbehalt zu stellen bereit ist, was sich auch in den Materialien und im Unterricht selbst abbilden muss. Es sollte für Schüler*innen beim literaturgeschichtlichen Lernen möglich sein, dass sie Themen und Motiven begegnen, die mit ihnen selbst etwas zu tun haben, um daraus Lust und Fähigkeit zu überraschenden Beobachtungen zu gewinnen, sich auch von historisch Entferntem irritieren und anregen zu lassen sowie die Verknüpfung von analytischer Arbeit mit Vorstellungsbildung und Fantasietätigkeit als lohnenswertes Unterfangen zu erproben.

Sigrd Thielking zeigt in ihrem Beitrag, mit welcher Vielfalt der Einfälle und Kompositionen Fingerhut als Literaturdidaktiker auf der »Dauerbaustelle« Literaturgeschichte in Gestalt von Schulbüchern und anderen Materialien sowie wissenschaftlichen Publikationen ein (Wissenschaftler-)Leben lang unterwegs war. Um Literaturgeschichte nachhaltig zu vermitteln, bedarf es großer Ausdauer und vielfältigster Materialien sowie gewagter Kombinatorik und überraschender Zugänge – es geht schließlich um »spannende Literaturgeschichte«, nicht um (mühseliges) Abarbeiten und Pflichtlektüren. Thielking führt anhand zahlreicher Gesichtspunkte aus, wie Fingerhut mittels seiner Beharrlichkeit und seines Einfallsreichtums in Sachen Literaturgeschichte die Didaktikentwicklungen und -diskurse über viele Jahre hinweg mitgestaltete und beflügelte.

Michael Gans wendet sich in seinem Beitrag grundsätzlichen Überlegungen einer an Inklusion orientierten Literaturdidaktik zu. Die »Parole Emil!« aus Kästners berühmtem Kinderroman dient dabei als Akronym für ihm wesentlich erscheinende Aspekte, die einen neuerlichen Paradigmenwechsel in der Fachdidaktik markieren sollten, denn die Heterogenität inklusiver Beschulung nötigt zum fundamentalen Umdenken innerhalb der Schulen, der literarischen Unterrichtspraxis, der Literaturdidaktik und darüber hinaus. Der offenkundige Dissens zwischen Komplexitätsreduktion zugunsten eines (überhaupt erst ermöglichten) literarischen Verstehens und zulasten der (dadurch abhandkommenden) literarästhetischen Erfahrung ist dabei nur ein Aspekt des anstehenden literaturdidaktischen Diskurses.

Roland Jost untersucht in seinem Beitrag das Zusammenspiel verschiedener Medien und Genres bzw. Gattungen innerhalb eines literarischen Gegenwartstextes, der als hybrides Gebilde in keine der traditionellen Gattungsbezeichnungen der erzählenden Literatur hineinpasst: *Reisen zu den Roma* ist zum einen (episodenhaftes) Comicbuch, andererseits Fotoreportage sowie Bilderzählung und zugleich Sachbuch, ergänzt durch wortsprachliche Erzähl- und Berichtspassagen sowie Reflexionen eines Ich-Erzählers bzw. Berichterstatters, so dass dieser Band eine Vielfalt des Erzählens bzw. Berichtens offeriert, die ein ständiges Changieren zwischen Fiktionalität und Dokumentarizität inszeniert, die erst mit dieser Hybridität möglich wird. Dabei werden die Episoden zu einer offenen Geschichte der Widersprüche: Es sind Episoden über Armut, Elend, Ausgrenzung und Hoffnungslosigkeit, aber auch über Lebensfreude, Hoffnung, Stolz und Nähe, die auf

den Reisen Alain Kelters zu verschiedenen Roma-Gruppen entstanden sind. Die unterschiedlichen Erzählmodi ermöglichen in ihrer Vielfältigkeit eine Präzision des Berichtens und Erzählens, die einem grundlegenden Erzählduktus folgt: Es ist von der Würde des Menschen und von der einzufordernden »Gleichwürdigkeit« (Jesper Juul) in der Begegnung mit den Angehörigen der Ethnie der Roma zu erzählen.

Harald Vogel widmet sich als langjähriger Weggefährte, Kollege und Freund von Karlheinz Fingerhut der Kurzprosa *Der Kreisel* von Franz Kafka. Er arbeitet vor allem die erforderliche Mehrperspektivität bei der Lektüre heraus und zeigt Lesewege zum bildsprachlichen und bilddramaturgischen Verständnis des Kafka-Textes auf. Zahlreiche Textbefragungen führen vor Augen, wie aspektreich die Lektüre sein kann und wie sich bei allem Bemühen um Sinnzuweisung ein klärendes Verstehen des Textes immer wieder entzieht. Vogel vollzieht eine textnahe Lektüre und unternimmt biographische und philosophische Exkurse.

Natalie Fuhry arbeitet die Verbindung Thomas Manns mit dem Komponisten und Musikdramenschreiber Richard Wagner heraus, die sowohl von Wagner-Kritik als auch Wagner-Verehrung geprägt ist und sich in einigen Texten wie etwa in *Walsungenblut* (1906) oder *Tristan* (1901) und anderen auf unterschiedliche Weise abbildet. Den Kulminationspunkt in der Auseinandersetzung mit Wagner stellt der Künstlerroman *Doktor Faustus* (1943-47) dar, in dem sowohl Manns größte Distanz zu Wagner als auch das von dessen Einfluss ausgelöste Ineinandergreifen des Musik- und Dichtkunstverständnisses zum Tragen kommen, die zahlreiche Texte Thomas Manns prägen. Bis hinein in den Schreibstil lässt sich dieser Einfluss Wagners, dieses »Musikepikers«, auf Mann nachzeichnen, der ihn auch zu theoretischen Überlegungen hinsichtlich des Theaters als Kunstform und Institution anregt, wie der *Versuch über das Theater* (1906) belegen kann. Daraus erwächst Manns Interesse am Performativen, am Ereignishaften der theatralen Vorstellung und an der Differenzierung von Drama und Theater sowie an der Bedeutung des Publikums. Damit lässt er sich am Beginn des 20. Jahrhunderts in eine Reihe mit Zeitgenossen wie beispielsweise dem Theatertheoretiker Max Hermann einordnen, deren Positionen und Forschungen gegen Ende des 20. Jahrhunderts dann in der Theaterwissenschaft als der Beginn der »performativen Wende« definiert werden.

Es sind zwei Studienreisen – eine nach Paris, eine nach Rom –, die **Clemens Klünemann** zusammen mit Karlheinz Fingerhut unternahm und den Hintergrund für seinen Beitrag bilden: Zum einen ist es auf der Parisreise das Nachdenken über die vehemente Ablehnung Fingerhuts gegenüber Ernst Jünger, die für Klünemann im Nachhinein jedoch deutlich und nachvollziehbar wird, wenn er die prinzipielle Haltung des Literaturdidaktikers Fingerhut in seine Überlegungen mit einbezieht: Eine Beschäftigung mit Literatur dient für Fingerhut in erster Linie der Herausbildung eines »Ethos der Menschenfreundlichkeit« bei sich selbst und bei anderen, dem Jüngers Ästhetik des Destruktiven und der Selbstbespiegelung diametral entgegensteht. Im zweiten Teil seines Beitrags ergründet Klünemann anhand der Romreise, nach einem Vortrag Fingerhuts im Angesicht der Laokoon-Skulptur und darauffolgender Gespräche, Fingerhuts Ablehnung einer philisterhaften, quasi religiösen Verehrung der griechischen Antike und ihrer Mythen. Um die im Zuge der deutschen Aufklärung folgenreiche Verdrängung des jüdischen

Denkens zugunsten der Illusion von der Symbiose der deutschen Kultur mit dieser Antike, angestiftet von Winckelmann, befördert durch Herder und andere, wusste auch Fingerhut. Sein literaturwissenschaftliches Denken kreist daher am intensivsten um die drei Autoren Heine, Celan und besonders Kafka und darum, antike Mythen nicht ehrfurchtsvoll als erratische Blöcke zu betrachten, sondern sie sich (durch Lektüre) anzuverwandeln.

Als langjähriger Freund und Kollege schildert **Gian Paolo Marchi** aus Verona in einem sehr persönlich gehaltenen Beitrag Fingerhuts enge Verbindung mit Italien, die durch den Austausch der PH Ludwigsburg mit der Universität Verona zustande kam. Im Rahmen dieses Austausches hielt Karlheinz Fingerhut regelmäßig Seminare und Vorlesungen in Verona und betreute auch Abschlussarbeiten der dortigen Studierenden. Als versierter Kenner der italienischen Sprache und Literatur übersetzte er italienische Gedichte ins Deutsche und vice versa. Er hielt Vorträge in italienischer Sprache und publizierte in italienischen Fachorganen. Fingerhuts Mittlerrolle zwischen der deutschen und der italienischen Literatur, wobei er vor allem die Lyrik in den Blick nahm, und seine ausgeprägte Affinität zur italienischen Kultur, die Marchi in seinem Vortrag plastisch werden lässt, sollte den deutschen Fachkollegen nicht vorenthalten werden.



Karlheinz Fingerhut: »Spiel mit Buchstaben: für Nina«

Carlo Brune

1 Textnahes Lesen und »Praxis des Schreibens« (Roland Barthes)

Der interlineare Lektürekomentar als Weg der
Literaturvermittlung am Beispiel von Franz Kafka:
»Ich bin zurückgekehrt...« (*Heimkehr*)

Einleitung

In dem Band *Kafka für Querdenker – Literaturdidaktische Lektüren* entwirft Karlheinz Fingerhut in einem der hier versammelten Beiträge, ausgehend von einer kritischen Auseinandersetzung mit Jakob Ossners Modellierung von Lesekompetenz, den Begriff einer »spekulative[n] Lektüre«¹ und verbindet dies mit einem »Plädoyer für eine anarchische Lektüre, für textgeleitete Fantasie und Spekulation«². Er will dies verstanden wissen als »didaktische Ermutigung an junge Leser, sich nicht an das zu halten, was zu Kafka »gelehrt« wird – und doch zu zeigen, dass man eben nicht einfach fantasiert, sondern textkontrolliert spekuliert und so allemal zu überraschenden Ergebnissen kommt«³, die allein aufgrund ihrer Unvorhersehbarkeit den Kompetenzbegriff Weinerts von Beginn an unterminieren.⁴

Mit Blick auf die Art und Weise, wie sich ein solches »textkontrolliertes Spekulieren« im Literaturunterricht umsetzen lässt, greift Fingerhut in einem weiteren Beitrag des Bandes auf die sein didaktisches Denken prägende Verbindung

¹ Fingerhut, Karlheinz: Der didaktische Mehrwert spekulativer Lektüren. Zu einigen Parabeln Kafkas im Literaturunterricht SI. In: ders.: *Kafka für Querdenker. Literaturdidaktische Lektüren*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang 2017. S. 163-192. S. 163f. (Vgl. hierzu: Ossner, Jakob: PISA, Lesen und Lehrpläne. Eine didaktische Modellierung des Lesens. In: *Literatur im Unterricht IV*, H 3, S. 227-243.)

² Fingerhut: Der didaktische Mehrwert spekulativer Lektüren. S. 168.

³ Ebd.

⁴ Der Kompetenzbegriff Weinerts hat sich im deutschen Sprachraum als die für bildungsadministrative Vorgaben schulischen Lernens maßgebliche Fassung erwiesen. Weinert versteht unter Kompetenzen »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«. (Weinert, Franz E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: ders. [Hrsg.]: *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim u. Basel: Beltz 2001. S. 17-31. S. 27f.) Im Zuge des Bestrebens, diese Problemlösungen einer kompetenzorientierten Operationalisierung und somit auch Messbarkeit zuzuführen, müssen sie prognostizierbar sein, da andernfalls empirische Gütekriterien verletzt werden.

von Lese- und Schreibprozessen zurück.⁵ Relevant wird hier insbesondere das Modell des textnahen Lesens, dessen Entwicklung er maßgeblich durch den von ihm mit herausgegebenen Band *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht* befördert hat. In ihm finden sich u.a. die mittlerweile kanonisch gewordenen *6 Thesen aus didaktischer Perspektive*⁶ von Elisabeth Paefgen, die sich auf das Ziel eines »textkontrollierten Spekulierens« beziehen lassen – gerade in Verbindung zu Formen des heuristischen Schreibens, wie sie von Fingerhut selbst in seinem Aufsatz *L-E-S-E-N: Fachdidaktische Anmerkungen zum »produktiven Literaturunterricht« in Schule und Hochschule*⁷ entworfen wurden.

Damit sind drei zentrale Stichworte, die Fingerhut dem literaturdidaktischen Diskurs gegeben hat und die im Folgenden aufgegriffen werden sollen, gefallen: Das Plädoyer für eine *spekulative Lektüre*, umsetzbar in einer Verbindung von *textnahe Lesen* und *heuristischem Schreiben*. Ein viertes Stichwort wurde ebenfalls bereits genannt. Es lautet schlicht: *Kafka* – ein Autor, der Fingerhut von seiner Dissertation bis in die Zeit nach seiner Emeritierung immer wieder begleitet hat und zu dem er eine zweistellige Zahl an Publikationen vorgelegt hat.

An diesen vier Stichworten entlang werde ich im Weiteren ein eigenes didaktisches Verfahren, das des interlinearen Textkommentars, vorstellen, das unmittelbar an Ziele des Literaturunterrichts, wie sie Fingerhut vor Augen standen, anschließt. Hierzu soll zunächst der Begriff des textnahen Lesens und dessen Verbindung zu Schreibprozessen näher untersucht werden, bevor hiervon ausgehend das Konzept erläutert und die Ergebnisse am Beispiel einiger Arbeiten von Schüler_innen zu dem in der Überschrift genannten Text Kafkas, den Max Brod unter dem Titel *Heimkehr* posthum publizierte, präsentiert werden.⁸

1. »Praxis des Schreibens«: Textnahes Lesen und heuristisches Schreiben

Das textnahe Lesen als didaktisches Verfahren lässt sich aus unterschiedlichen literaturtheoretischen Überlegungen ableiten, zudem kann es verschiedenartig umgesetzt werden und divergente Ziele verfolgen.⁹ In der deutschsprachigen Diskussion ist es vor allem Elisabeth K. Paefgen, die den Begriff in der Diskussion

⁵ Fingerhut, Karlheinz: *Spekulative Lektüre, kompetenzorientiert modelliert*. Franz Kafkas Erzählung *Erstes Leid* in der Sekundarstufe II. In: ders.: *Kafka für Querdenker. Literaturdidaktische Lektüren*. Frankfurt a. M. 2017. S. 193-222.

⁶ Paefgen, Elisabeth K.: *Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive*. In: Jürgen Belgrad u. Karlheinz Fingerhut (Hrsg.): *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider 1998. S. 14-23.

⁷ Fingerhut, Karl-Heinz: *L-E-S-E-N: Fachdidaktische Anmerkungen zum »produktiven Literaturunterricht« in Schule und Hochschule*. In: Michael Kämper-van den Boogaart [Hrsg.]: *Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider 1997. S. 98-125.

⁸ Die folgende Darstellung greift auf Untersuchungen im Rahmen meiner Habilitationsschrift *Literarästhetische Literalität - Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungstheorie* zurück, die Anfang 2020 im transcript-Verlag, Bielefeld, publiziert wird.

⁹ Vgl. hierzu die Sammlung verschiedener Ansätze in dem Band von Jürgen Belgrad u. Karlheinz Fingerhut (Hrsg.): *Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*.

der letzten 25 Jahre nachhaltig geprägt hat¹⁰ und sich auf ein prominentes Beispiel beruft, und zwar die Lektüre der Balzac-Erzählung *Sarrasine* von Roland Barthes in *S/Z*. Deren Ziel ist eine Abkehr vom strukturalistischen »Hin und Her von Modell und Spielart«, in deren Folge der Text auf den Nachweis bestimmter Funktionsstrukturen reduziert wird, um ihn stattdessen »auf seine unendlichen Spielmöglichkeiten [...] zurückzuführen«¹¹. Barthes will hier ausdrücklich nicht zurück zu einer hermeneutischen »Exegese« des Textes, ihm geht es nicht um das Auffinden seines (verborgenen) »Sinns«. Dieser bleibt vielmehr zurückgebunden an das sich in der Lektüre vollziehende kommentierende Schreiben, das der Bewegung der Signifikanten folgt und somit nur als Verlaufsprozess zu denken ist: »der Sinn gleitet, bedeckt und schreitet gleichzeitig voran; anstatt ihn zu analysieren, sollte man ihn im Gegenteil durch seine Ausbreitungen beschreiben«¹². Und hierbei richtet sich Barthes' Lektüre an einer »Praxis des Schreibens« und »des Schreibenden«¹³ aus.

S/Z liest sich so in der Tat, wie Paefgen hervorhebt, »stellenweise wie eine literaturdidaktische Programmerklärung, die jene literaturbezogenen Arbeitsformen des Lesens und Schreibens aufwerten will und die theoretisch zu begründen versucht, warum diese beiden Tätigkeiten so untrennbar miteinander verwoben sind.«¹⁴ Sie adaptiert Teile dieser »Programmerklärung« für ihr Modell des textnahen Lesens, das bei ihr auch deshalb notwendigerweise als ein Lesen mit Stift gedacht wird.¹⁵

Stärker noch als Paefgen, die sich diesen schreibenden Leser mit preußischer Disziplin »am Tisch in aufrechter Haltung sitzend« denkt (und in einen deutlichen Gegensatz zu einem »Lesen im Bett, am Strand, auf dem Sofa«¹⁶ rückt), lässt sich mit Fingerhuts Begriff des heuristischen Schreibens der spielerisch-assoziative Charakter einer textnahen Lektüre konturieren¹⁷, die »streunend«¹⁸ verfähre:

Baltmannsweiler: Schneider 1998. Die Herausgeber unterscheiden zwischen dekonstruktivistischen, produktionsorientierten, soziologischen und psychologischen Lesarten. (Vgl. Jürgen Belgrad / Karlheinz Fingerhut: Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. In: ebd. S. 5-13. S. 10-13.) Vgl. zu dem Konzept weiterhin: Michael Kämper-van den Boogaart: Textnahes Lesen. In: Volker Frederking, Axel Krommer u. Christel Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. S. 271-282.

¹⁰ Vgl. ebd. S. 272. Vgl. zum Ansatz Paefgens summarisch Elisabeth K. Paefgen: Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Völlige Neubearbeitung. Berlin: Cornelsen Skriptor 2008. S. 199-215.

¹¹ Barthes, Roland: *S/Z*. 3. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1998. S. 7.

¹² Ebd. S. 96.

¹³ Ebd. S. 8.

¹⁴ Paefgen: Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. S. 206.

¹⁵ Vgl. Paefgen: Textnahes Lesen. S. 16.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Vgl. Steinbrenner, Marcus: Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In: Thomas Anz u. Heinrich Kaulen (Hrsg.): Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Konzepte. Berlin: de Gruyter 2009. S. 645-668. S. 654.

¹⁸ Fingerhut, Karlheinz: L-E-S-E-N. S. 120f.

»Heuristisches Schreiben ist Ausdruck eines suchenden Verstandes; es kann dementsprechend in Überarbeitungsphasen zur Diskussion gestellt werden. Das heuristische Schreiben konzentriert sich auf das Ungeklärte, Widersprüchliche im Text, es sucht nach den Stolpersteinen der Phantasie, nach Auseinandersetzung, es durchdenkt Alternativen, aber es ersetzt nicht einfach interrogative Strukturen durch affirmative.«¹⁹

Das in Schreibprozessen möglich werdende konzentrierte Nachgehen eigener Ideen, Vorstellungen oder Gedanken, das nicht zuletzt auch dadurch befördert wird, dass das Schreiben zunächst durch seine Abgeschlossenheit von äußeren Einwirkungen und seine Langsamkeit dem Mitdenken die notwendigen Freiräume verschafft, kommt insbesondere dem heuristischen Schreiben zugute: Frei von konkreten Adressatenbezüge ebenso wie von dem Zwang, bestimmte Ergebnisse präsentieren zu müssen, bietet es die Chance, Gedanken viel eher zu erproben, als sie bereits adressatenbezogen und ergebnisorientiert zu präsentieren.²⁰ Begreift man literarische Sprache mit Barthes als eine solche, die nicht auf Begriffsfixierung, auf die Ermittlung eines letztgültigen Sinns angelegt ist, sondern deren Spezifik gerade im Erproben unterschiedlicher Zugänge und somit in einem prozessual gedachten ästhetischen Vollzug liegt, dann eignet sich das heuristische Schreiben als »offene und individuelle Form der sprachlich-gedanklichen Dynamik«²¹ in besonderer Art und Weise, um Schüler_innen an eine gegenstandsadäquate literarästhetische Rezeption heranzuführen. Produktions- und rezeptionsästhetische Charakteristika sind hier aufeinander abgestimmt, spielen einander zu und treten nicht in ein unproduktives, da von Widersprüchen durchzogenes Spannungsverhältnis. Barthes prägt im Kontext von *S/Z* den Begriff des »schreibbaren Textes«, weil »das Vorhaben der literarischen Arbeit (der Literatur als Arbeit) ist, aus dem Leser nicht mehr einen Konsumenten, sondern einen Textproduzenten zu machen.«²² Und dass Barthes sich diesen nicht unbedingt so denkt wie Paefgen, diszipliniert, in aufrechter Haltung an einem Tisch sitzend, wird spätestens dann deutlich, wenn er wenig später von einer »Wollust des Schreibens«²³ spricht. Und diese wiederum ist bei ihm konstitutiv mit dem verwoben, was Fingerhut unter den Begriff der spekulativen Lektüre fasst, richtet sie sich doch auch an »der Pluralität der Zugänge, d[er] Offenheit des Textgewebes, d[er] Unendlichkeit der Sprachen«²⁴ aus.

2. Spekulative Lektüre: Interlineares Kommentieren

Fingerhut hat Formen eines heuristischen Schreibens zur Beförderung spekulativer Lektüren in unterschiedlicher Form zu einzelnen literarischen Texten immer wieder konkret ausgearbeitet. Seine Schreibaufträge nehmen hierbei den Text als

¹⁹ Fingerhut, Karlheinz: *Kafka für die Schule*. Berlin: Volk und Wissen 1996. S. 21.

²⁰ Vgl. Jander, Simon: »Die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben«. Heuristisches Schreiben zu Kafkas Kurzprosa in der Oberstufe. In: *Literatur im Unterricht*. 13. Jahrgang (2012). Heft 1. S. 43-56. S. 43f.

²¹ Ebd. S. 44.

²² Barthes: *S/Z*. S. 8.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd. S. 9.

Ganzen zum Gegenstand der Auseinandersetzung. Dem gegenüber soll im Folgenden eine Form spekulativer Lektüre vorgestellt werden, die eine Verbindung von Lese- und Schreibprozessen in der Form realisiert, dass bereits während der Erstlektüre spontane Einfälle, Gedanken, Beobachtungen aller Art dort in den Text hineingeschrieben werden, wo sie auftreten. Dieses Verfahren setzt so an einer kleinschrittigen, im freien Schreiben den Text sukzessiv kommentierenden ersten Begegnung an, der dann Wiederholungslektüren, weitere Schreibprozesse oder auch Unterrichtsgespräche (etwa hinsichtlich eines Austausches über ggf. unterschiedliche Gedanken, Assoziationen oder Einfälle zu gleichen Textpassagen) folgen. Für dieses Verfahren wähle ich einen Begriff, den Fingerhut mir selbst vorschlug, als wir uns in einem kurzen E-Mail-Verkehr nur wenige Wochen vor seinem Tod über diese Variante des textnahen Lesens resp. heuristischen Schreibens austauschten: »interlineares Kommentieren«.

Das Verfahren weist Gemeinsamkeiten zu dem insbesondere im Kontext empirischer Erhebungen in der Leseforschung praktizierten Verfahren des lauten Denkens auf, da es sich auf Abläufe während des Rezeptionsprozesses bezieht. Mit der medialen Umstellung von Mündlichkeit auf Schriftlichkeit verändert sich allerdings nicht nur der Charakter dieser Methode, auch mögliche Zielsetzungen verschieben sich. Dient das laute Denken primär dazu, mentalen Abläufen während des Rezeptionsprozesses literarischer Texte auf die Spur zu kommen²⁵, so stellt die für den Schreibprozess notwendige »Umwandlung« von Gedanken in Schrift eine zusätzliche Hürde für eine unmittelbare Nachbildung von Lektüreindrücken dar, sodass das interlineare Kommentieren für diese Zwecke ungeeigneter erscheint. Zugleich ermöglicht die »Einsamkeit des Schreibenden«²⁶, die Zurückgezogenheit und Zurückgeworfenheit auf die eigenen Gedanken, das »im Schreiben entstehende [...] Selbstgespräch«²⁷, eine Form der Auseinandersetzung, die der Dynamik eigener Gedanken Raum lässt und gerade in dieser offenen »Suchbewegung«²⁸ neue, vielleicht auch für den schreibend Lesenden selbst überraschende Erkenntnisse hervorrufen kann. Er ist es, der sich die Orte, an denen er sich in den Text »einhaken«, »einschreiben« will, aussucht, er steuert somit, welchen Spuren er nachgehen möchte, welchen weniger, welche Textstellen in ihm »nachhallen«. Das interlineare Kommentieren führt zugleich zu einer Verlangsamung der Lese geschwindigkeit, die das eigene Mitdenken zu vielleicht auch nur einzelnen Begriffen, Wendungen, Motiven oder anderen sprachlichen und inhaltlichen Auffälligkeiten des Textes befördert. Deshalb kann es einer literarästhetischen Rezeption gerade bei Novizen dienlich sein – werden diese doch sowohl in ihrer Schullaufbahn als auch ihrer Freizeit oftmals dazu angehalten, Texten möglichst effektiv die wesentlichen Informationen zu entnehmen, sich

²⁵ Vgl. Stark, Tobias: Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. In: Didaktik Deutsch 16 [2010] H. 29, S. 58-83.

²⁶ So der Titel einer Sektion in einem kulturwissenschaftlich ausgerichteten Herausgeberband zur literarischen Kommunikation von Jan und Aleida Assmann. (Aleida und Jan Assmann: Einsamkeit. Archäologie der literarischen Kommunikation VI. München: Wilhelm Fink 2000. S. 247.)

²⁷ Jander: »Die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben«. S. 43.

²⁸ Ebd. S. 44.

aber nicht im Detail mit ihrer sprachlichen Gestaltung zu befassen oder bewusst Pausen bei der Lektüre zu setzen, um eigenen Gedanken oder Vorstellungen weiter nachzugehen bzw. diese überhaupt zunächst einmal in differenzierter Form aufzubauen und imaginativ weiterzuentwickeln. Gerade hierzu laden literarische Texte aber in besonderem Maße ein.

Weiterhin ist das Verfahren geeignet, auch widersprüchliche Lektüreeindrücke zunächst einmal über deren Verschriftlichung festzuhalten, buchstäblich zu protokollieren, und so einer späteren Auseinandersetzung, in der sie produktiv gemacht werden können, zuzuführen. So wird es eher möglich, Spuren im Text nachzugehen, die ggf. auch gegenläufig sein können – und nicht nur auf einen abschließenden, sich dann festsetzenden Eindruck von der vermeintlichen ›Gesamtaussage‹ des Textes nach dessen vollständiger Lektüre zu fokussieren. Interlineares Kommentieren lenkt die Aufmerksamkeit auf einzelne Details, ggf. auch in unverbundener, fragmentarischer Form; was die Texteeindrücke zunächst reichhaltiger macht und späteren Vernetzungen eine breitere Grundlage verleiht sowie Schüler_innen aufzeigen kann, wie variabel solche Vernetzungen von Beobachtungen bei literarischen Texten auch gehalten werden können. Weiterhin ermöglicht das Verfahren es den Schüler_innen, Fragen, Irritationen, die sich im Zuge der Lektüre einstellen, festzuhalten und sich so ihrer möglichen Funktion für den Text stärker bewusst zu werden, denn nicht selten sind es genau diese offenbleibenden Fragen und Irritationen, die die Dynamik literarästhetischer Rezeptionsprozesse begründen; auch dies im Übrigen ein Faktum, mit dem gerade Novizen nicht vertraut sind – und es nur als Defizit (begründet entweder in ihren eigenen Schwächen oder in denen des Textes) auffassen, nicht aber als Chance, gerade hierüber in einen Dialog mit dem Text zu treten.

Diese verschiedenen Aspekte veranlassten mich, als Grundlage für eine unterrichtspraktische Studie zu diesem Verfahren die mit den Worten »Ich bin zurückgekehrt« einsetzende Erzählung aus dem Nachlass Kafkas auszuwählen. Als Textgrundlage bietet sie folgende Vorteile: 1. Sie ist reich an sprachlichen Bildern, die Imagination wie Kognition anregen und Stimmungen evozieren, die im kommentierenden Schreiben vergegenwärtigt werden können. 2. Der Text bietet einerseits sprachlich keine großen Hürden für die Rezeption, ist andererseits aber über Unbestimmtheits- und Leerstellen ausreichend offen für das den Schreibprozessen zugrunde liegende spontane Mitdenken gehalten. 3. Seine Thematik, eine Distanz zum Kreis der eigenen Familie, die nicht mehr mögliche Rückkehr in die Geborgenheit der Kindertage und die hieraus resultierende Form von bewusst gewähltem Abstand kann für Schüler_innen in der Oberstufe zumindest ein Thema sein, mit dem sie im Verlauf ihrer Pubertät bereits konfrontiert wurden. Der Text ermöglicht infolge der Negation eines kulturell konventionalisierten Begriffsverständnisses von Heimat und Familie eine Reperspektivierung, die Schüler_innen bei der Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen hilfreich sein kann. 4. Schließlich ist die Erzählung auch durch ihre Kürze dafür prädestiniert, in Form des interlinearen Kommentars bearbeitet zu werden.

Den Schüler_innen lag der Text digital als Word-Dokument vor, in das sie hineinschreiben sollten. Die genaue Aufgabenstellung lautete wie folgt:

Die folgende Erzählung wurde 1920 von einem Autor verfasst, der hier bewusst nicht genannt werden soll. Lesen Sie den Text langsam und aufmerksam. Notieren Sie *im Zuge Ihrer ersten Lektüre* alle Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gedankengänge und Assoziationen, die Ihnen durch den Kopf gehen – ebenso wie auch emotionale oder körperliche Reaktionen. Nichts ist hier irrelevant oder abwegig und es gibt keine »richtigen« oder »falschen« Aussagen. Ebenso wenig kommt es darauf an, vollständige Sätze zu formulieren oder grammatisch bzw. orthographisch korrekt zu schreiben. Notieren Sie also wirklich alle Beobachtungen ausführlich genau an der Stelle in den Text hinein, wo diese auftreten – bitte in einer anderen Farbe oder Schrift, um sie vom Text abzugrenzen.

Auf eine Nennung des Autorennamens wurde hier aufgrund der Befürchtung, dass die Schüler_innen dann »reflexhaft« die ihnen aus dem Unterricht evtl. bekannte »Vaterproblematik« auf den Text projizieren, bewusst verzichtet. Diese Aufgabe wurde in meiner Studie noch durch eine zweite ergänzt, die auf Eindrücke nach einer wiederholten Lektüre abzielte; deren Ergebnisse sollen im Folgenden aber nur am Rande thematisiert werden.

Die Protokolle wurden von einem Deutschgrundkurs der Jahrgangsstufe 11 am Hannah-Arendt-Gymnasium in Barsinghausen im Mai 2017 erstellt. Ihre Auswertung wird im Folgenden zunächst durch eine Analyse der Erzählung Kafkas vorbereitet.

3. Textanalyse: »Ich bin zurückgekehrt« (*Heimkehr*) von Franz Kafka

Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten und blicke mich um. Es ist meines Vaters alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes unbrauchbares Gerät in einander verfahren verstellt den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Geländer. Ein zerrissenes Tuch einmal im Spiel um eine Stange gewunden hebt sich im Wind. Ich bin angekommen. Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen wird gekocht. Ist Dir heimlich, fühlst Du Dich zuhause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe teils niemals kannte. Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn. Und ich wage nicht an der Küchentür zu klopfen, nur von der Ferne horche ich, nur von der Ferne horche ich stehend, nicht so daß ich als Horcher überrascht werden könnte. Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrensclag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören herüber aus den Kindertagen. Was sonst in der Küche geschieht ist das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren. Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Wie wäre es wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will.²⁹

Ein homodiegetischer Erzähler schildert seine Eindrücke und Gedanken im Zuge einer Rückkehr zu seinem Vaterhaus, dem Anschein nach ein Bauernhof. Der Text ist geprägt von einer Statik, die bereits in den ersten, syntaktisch parallel

²⁹ Kafka, Franz: Das Ehepaar und andere Schriften aus dem Nachlaß. Bd. 8 der gesammelten Werke in zwölf Bänden. Nach der Kritischen Ausgabe herausgegeben von Hans-Gerd Koch. Frankfurt a. M.: Fischer 1994. S. 162f.

gehaltenen Sätzen in Form des wiederholten resultativen Perfekts zum Ausdruck kommt³⁰: »Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten [...].« Sie zieht sich bis zum Ende, dem Verharren vor der Küchentür, und gibt der Erzählung einen Rahmen, innerhalb dessen eine Vielzahl verschiedener Motive die *Rückkehr* an den Ort der Kindheit in eine solche verwandelt, die eine *Heimkehr*, wie Brod den Text fragwürdig betitelte, gerade verhindert.³¹

Innerhalb dieses Rahmens werden Wahrnehmungen, die sich zunächst auf den Außenraum, genauer den Hof des Hauses, dann auf den Innenraum, hier erscheint die Küche als Ort der (Familien-?) Gemeinschaft, beziehen, Gegenstand des monologischen Gedankenprotokolls des Erzählers. Das Präsens, das nach den beiden Perfektformen den ersten Satz beschließt, indiziert, dass die Erzählerrede die in der Situation selbst sich einstellenden Gedanken nachbildet, »im Jetzt [...] Denkprozesse protokolliert.«³² Die Außenraumbeobachtungen korrelieren hierbei mit dem inneren Erleben der Figur: Gezeichnet wird kein heimatliches Idyll, in dem die Figur aufgeht; an die Stelle von Nostalgie tritt vielmehr ein distanziert beobachtender Blick. Er ist geprägt von einer Ambivalenz, die einerseits – etwa in Form der bestimmten Artikel, aber auch der ausgewählten Motive – die einstige Vertrautheit mit dem Orte markiert, andererseits aber eine unwirtliche Kulisse zeichnet, die von Bildern der Verlassenheit, des Verfalls und einer latenten Gefahr durchzogen ist.³³

Der Text führt einige markante Blickpunkte auf, lässt den Lesenden auf dieser Basis aber auch in Form von Unbestimmtheitsstellen Raum, um sich ein eigenes Bild des Hofes auszumalen. Der Kälte und Verlassenheit, mit der der Außenraum gezeichnet ist, kontrastieren die »Wärmequellen«, die den Text durchziehen. Sie sind in Gestalt des rauchenden Schornsteins und des zum Abendbrot der Gemeinschaft gekochten Kaffees im Bericht des Erzählers den Räumen zugeschrieben, von denen er ausgeschlossen ist bzw. denen er sich nur als Beobachter nähert. In den Kreis der »Sitzenden« gelangt er, der alleine vor der Tür, im Schwellenraum des Flurs, »stehend« »horch[t]«, nicht.³⁴ Einerseits wird seine Distanz gerade auf-

³⁰ Vgl. hierzu Kugele, Jens: *Kafkas Heimat-Topographien. Nation, Religion, Kultur und Schrift*. Dissertation: Georgetown University, Washington DC, 2011. S. 12. https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/557970/Kugele_georgetown_0076D_11432.pdf?sequence=1 (Abrufdatum 22.05.2019).

³¹ Vgl. Enklaar, Jattie: *Sohnschaft in der Krise: Zu Ludwig Hohls Notiz »Der verlorene Sohn«*. In: *Neophilologus* 89 (2005) H. 2, S. 287-298. S. 293.

³² Marsch, Edgar: *Die verlorenen Söhne. Konstitution und Reduktion in der Parabel*. In: Josef Billen (Hrsg.): *Die deutsche Parabel: zur Theorie einer modernen Erzählform*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1986. S. 364-388. S. 383.

³³ Vgl. Kugele: *Kafkas Heimat-Topographien*. S. 12f.

³⁴ Eine ganz ähnliche Konstellation prägt auch die Erzählung *Die Verwandlung*. Auch Gregors Situation ist nach seiner Verwandlung in ein Ungeziefer die eines distanzierten Beobachters, der aus der Ferne der Kommunikation folgt, an der er selbst nicht teilhat: »Während aber Gregor unmittelbar keine Neuigkeit erfahren konnte, erhörte er manches aus den Nebenzimmern [...].« (Franz Kafka: *Die Verwandlung*. In: ders.: *Ein Landarzt und andere Druck zu Lebzeiten*. Bd. 1 der Gesammelten Werke in zwölf Bänden. Nach der

grund der räumlichen Nähe – er ist nur durch eine Tür von ihnen getrennt – intensiviert³⁵, andererseits hat er hierüber aber wiederum Teil an ihrer Gemeinschaft, wenn auch nur in Gestalt der distanzierten Beobachtung. Die fünfmalige Wiederholung des Verbs »horchen« in zwei aufeinanderfolgenden Sätzen erzeugt mit den beiden Frikativen in der Mitte des Wortes einen wiederholten, einmal durch stimmhafte Reibung am weichen, dann durch stimmlose Reibung am harten Gaumen gebildeten Luftstrom im sprachlichen Klangbild, dessen Härte und »Kälte« die Situation des Erzählers auf phonetischer Ebene nachbildet.

Ähnlich wie der Erzähler von dem Ort seiner Rückkehr zurückgewiesen wird, weist sein Bericht im weiteren Verlauf auch die Lesenden wieder zunehmend zurück, wenn sie Gewissheiten zu erfahren suchen; ihre Antwort auf viele Fragen, die der Text aufwirft, wird der des Erzählers auf die oben angeführten gleichen: »Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher.« In diese Ungewissheit werden auch die sinnlichen Wahrnehmungen mit einbezogen; ob sich das Hören des »Uhrenschlag[s] [...] herüber aus den Kindertagen« nur in seiner Imagination abspielt oder eine reale Wahrnehmung des »Horcher[s]« ist, muss ebenso offen bleiben wie die Frage, welche Vorstellungen, Imaginationen und Gedanken der Text auslöst.

Die Fremdheit, die der Erzähler vor der Tür empfindet und die sich immer weiter verstärkt, spiegelt die der Leser_innen gleich in zweierlei Hinsicht: Zum einen in Form verschiedener Verstehensentwürfe, die sich dem Text aus einer unaufhebbaren Distanz nähern, ohne ihm sein »Geheimnis« ablauschen zu können. Zum zweiten darüber, dass all diese Zugänge wiederum von den ganz eigenen, individuell geprägten Imaginationen befördert werden, von Anklängen an bereits Gehörtes, Gesehenes, Erlebtes, das die Folie auch für das ‚Horchen‘ auf den Text bildet.

Die Schlussfragen des Erzählers, deren letzte eine rhetorische ist, machen auch durch die Interpunktion – anstelle des Fragezeichens steht der Punkt als Satzabschlusszeichen eines Aussagesatzes – deutlich, dass sie sich an keinen Kommunikationspartner richten. Der Erzähler adressiert sie wie seine gesamte Rede faktisch an seine eigene Person. Ähnlich verschlossen wie der Außenraum und das Geschehen hinter der Tür (»das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren«) bleibt er sich selbst: »Wie wäre es wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer der sein Geheimnis wahren will.« Dem entspricht, dass der Erzähler, der von sich im Verlauf des Textes in auffällig häufigen Wiederholungen, die seine Isolation auch auf dieser Ebene zum Ausdruck bringen, als »Ich« spricht, sich in dem Satz zuvor im anonymen »man« anredet – und auch hierüber eine Distanz nicht nur zur Außenwelt,

kritischen Ausgabe herausgegeben von Hans-Gerd Koch. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch 1994. S. 91-158. S. 119; vgl. auch S. 122: »[...] während er dort aufrecht an der Tür klebte und horchte.«)

³⁵ Vgl. Rohowski, Gabriele: »Der verlorene Sohn« – Narration und Motivation in Prosatexten von André Gide, Rainer Maria Rilke, Franz Kafka und Robert Walser. In: Monika Hahn (Hrsg.): »Spielende Vertiefung ins Menschliche«. Festschrift für Ingrid Mittenzwei. Heidelberg: Winter 2002. S. 289-302. S. 296.

sondern zugleich zu sich selbst bekundet: »Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man.«³⁶

Der Text kreist nicht nur um diese Geheimnisse, er gewinnt seine Dynamik, die nur eine der Gedanken, nicht aber der Ereignisse ist, aus ihnen – und bildet sie hierin zugleich nach.³⁷ Den Leser_innen ist weder Herkunft noch Motiv der Rückkehr des Erzählers bekannt, sie können sich nicht einmal darin sicher sein, ob es wirklich dessen Familie ist, die sich hinter der Küchentür zusammengefunden hat³⁸; allesamt Leerstellen, die sie im Verlauf der Lektüre unterschiedlich füllen können. Gesichert ist nur, dass es sich um des »Vaters alte[n] Hof« handelt, dass der Erzähler zu ihm und seiner Familie nur noch einen sehr gebrochenen Bezug hat, was auch Resultat eines entweder von der Familie an ihn herangetragenen oder von ihm selbst aufgemachten utilitaristischen bzw. alltagspragmatisch-wirtschaftlichen Kalküls zu sein scheint, das nicht aufgeht: »Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn.«

So wurde der Text seitens der Forschung auch immer wieder in einen (kontrastiven) Bezug zum Gleichnis vom Verlorenen Sohn aus dem Lukasevangelium gesetzt.³⁹ Den Tenor dieser Lektüren fasst Irmgard M. Wirtz wie folgt zusammen: »Kein Abschied und kein Auszug, keine Umkehr, kein Empfang durch den Vater, weder Erbarmen noch Gnade des Vaters und weder Neid noch Empörung.«⁴⁰ Doch fehlt noch eins: An die Stelle einer klaren Textaussage, wie sie die neutestamentliche Parabel mit ihrem Aufruf zu Reue und Umkehr einerseits und zu Vergebung und Barmherzigkeit andererseits verfolgt, tritt das »Geheimnis«. So man Kafkas Text mit Marsch überhaupt noch als Parabel liest, muss konstatiert werden, dass ein eindeutiger Transfer von der Bild- auf die Sachebene scheitert; und das »Geheimnis« die Lesenden nur stetig wieder auf den Text zurücklenkt. Die Folie der Erzählung vom Verlorenen Sohn ist hierin zwar präsent, doch nur in Form eines kulturgeschichtlichen Bezugs im Modus der Negation: Die mögliche Erwartung der Leser_innen nach einer durch Reue ausgelösten Vergebung, die eine Heimkehr in den Kreis der Familie ermöglicht, wird durchkreuzt, ohne dass

³⁶ Vgl. Rohowski: »Der verlorene Sohn«. S. 296. Über dieses Motiv der Fremdheit – und das hierin Ausdruck findende »Geheimnis« – lassen sich weitere Parallelen zur Erzählung *Die Verwandlung* ziehen.

³⁷ Vgl. Marsch: Die verlorenen Söhne. S. 385f.

³⁸ Einige Interpreten gehen nahezu zwangsläufig davon aus, dass es sich hier um die Familie des Erzählers handeln muss. (So etwa Ralf Sudau: Heimkehr. In: ders. Franz Kafka. Kurze Prosa/Erzählungen. 16 Interpretationen. Stuttgart: Klett 2007. S. 65-71.) Mit Kugele ist dem allerdings entgegenzuhalten, dass es »scheint, als könne das Haus mittlerweile gar tatsächlich von Fremden bewohnt sein.« (Kugele: Kafkas Heimat-Topographien. S. 15.) Darauf, dass der Text dies zumindest offenhält, deutet auch die Verwendung des Passivs in der folgenden Passage: »der Kaffee zum Abendessen wird gekocht«.

³⁹ Vgl. etwa: Enklaar: Sohnschaft in der Krise; Rohowski: »Der verlorene Sohn«; Irmgard M. Wirtz: Wahrheit und Widerspruch. Kafkas verlorene Söhne. In: Manfred Engel u. Ritchie Robertson (Hrsg.): Kafka und die Religion in der Moderne. Kafka, Religion, and Modernity. Würzburg: Königshausen & Neumann 2014. S. 253-263; Marsch: Die verlorenen Söhne. S. 382f.

⁴⁰ Wirtz: Wahrheit und Widerspruch. S. 260.