

Gábor Nyéki

Kleist unterrichten

Ausgangspunkte zur Didaktisierung eines Klassikers*

Welche Integrationsmöglichkeiten haben die klassischen literarischen Werke im heutigen DaF-Unterricht? Warum lohnt es sich, die Potenziale dieser Texttypen und ihrer Fortschreibungen/Adaptionen zu erforschen? Aus dieser Sicht beschäftigt sich der Beitrag mit der Chancen und Herausforderungen von Kleists Erzählung „Michael Kohlhaas“. Wie wird die Handlung des Textes z.B. im amerikanischen Western „The Jack Bull“ verwendet? Wie kann die Geschichte von Kohlhaas auf den Prozess der Adaptierung hinweisen? Wie können die ungarischen Adaptionen wie z.B. „Der Heizer“ von Péter Hajnóczy zu einer erfolgreichen Didaktisierung des Klassikers beitragen?

Schlüsselwörter:

Fachdidaktik, Literaturwissenschaft, Adaptionen, Klassiker, Heinrich von Kleist, Michael Kohlhaas, Péter Hajnóczy

1. Einführung

Ohne literarische Texte kann man sich den modernen Fremdsprachenunterricht nicht mehr vorstellen: Der Einsatz von verschiedenen Werken (wie z.B. Kurzgeschichten, Gedichte, verschiedene Auszüge aus Jugendromanen usw.) in den meist benutzten Lehrbüchern ist eine Tatsache geworden. Das in diesen Werken liegende Potenzial wurde vor Jahrzehnten erkannt und seitdem gehören literaturdidaktische Kenntnisse zur Basis des Lehrerwissens.

Obwohl die zentrale Position dieser Texte klar ist, wird ihre Einbindung in den DaF-Unterricht oft durch eine Exklusion ergänzt: Die wichtigsten Kriterien der Textauswahl gehen nämlich meistens von der sprachlichen Verständlichkeit aus: Texte, deren sprachliche Struktur von den Schülern leicht rezipiert und verarbeitet werden kann (d.h. ein kleines Verständnisrisiko darstellen), genießen eine primäre Stellung im Prozess der Textauswahl. Diese Textauswahl bedeutet natürlich auch in diesem Fall eine Herausforderung für die Lehrwerkautoren und für die Lehrpersonen, doch die sprachliche Struktur und die Verständlichkeit stellen auf jeden Fall die primäre Bedingung der Auswahl dar.

Dadurch entsteht eine Situation, wo der Einsatz der Literatur vor allem die Didaktisierung von Märchen, Kurzgeschichten oder von Werken der konkreten Poesie bedeutet, die in Lehrwerken präsentiert werden. Es heißt aber zugleich, dass andere Texttypen – und die Betonung liegt diesmal auf klassischen, kanonisierten literarischen Texten – im Unterricht

* Betreut wurde die Arbeit von Ilona Feld-Knapp und Pál Kelemen.

keine (oder nur eine illustrierende) Rolle bekommen, weil ihr Lesen und Verstehen eine so große Herausforderung bedeutet, wozu die (Fremd)Sprachenkenntnisse der Lernenden nicht genügend sind.

Meine Erfahrungen als Lehrperson zeigen mir aber regelmäßig, dass es im Laufe des Unterrichts solche Situationen gibt, in denen sich die SchülerInnen von den (Text-)Welten der Lehrbücher trennen möchten. Es ist nicht schwer einzusehen, dass die Kinder, nachdem sie ständig dieselben Aufgabentypen treffen, früher oder später neue kognitive Herausforderungen haben wollen. Mein Ausgangspunkt ist, dass klassische literarische Werke mit ihren komplexen inhaltlichen und sprachlichen Strukturen geeignet sein können, die Bedürfnisse der Lernenden zu befriedigen. Diese Texte sind feste Bestandteile nicht nur der Kultur der Zielsprache, sondern auch der allgemeinen Bildung und die in ihnen erscheinenden Themen sind oft provokativ und motivieren zum Weiterdenken. Die Frage, wie man sie in den Unterricht integrieren kann, wäre auf jeden Fall ein lohnendes Unterfangen.

2. Theoretische Grundlagen zur Didaktisierung eines Klassikers: mit dem Text in Dialog treten

Um die Frage nach dem „Wie?“ beantworten zu können, ist ein Überblick zu den theoretischen Grundlagen notwendig: Anhand dieser Grundlagen können Begriffe wie „Lesen“ und „Beschäftigung mit dem Text“ definiert werden – diese konzeptionellen Annäherungen beeinflussen weitgehend die Unterrichtsmethoden.¹

Wie sich die Lehrpersonen die in den literarischen Texten liegenden Möglichkeiten im heutigen DaF-Unterricht vorstellen, wird stark von der hermeneutischen Literaturtheorie geprägt – das „Verstehen“ als hermeneutischer Grundbegriff schreibt sich in die ganze moderne Fremdsprachendidaktik ein.²

¹ Im Jahre 2016 hatte ich als Lehramtsstudent die Möglichkeit, die Didaktisierungsmöglichkeiten der Kleist'schen Erzählung „Michael Kohlhaas“ zu erforschen: Eine ausgewählte Textpassage wurde mit eigenentwickelten Aufgaben und Unterrichtsentwürfen in drei Unterrichtsstunden unterrichtet. Die Gruppe bestand aus dreizehn SchülerInnen, die auf Niveaustufe B2 standen. Mit den Lernenden haben wir die wichtigsten inhaltlichen und thematischen Schwerpunkte der Erzählung erfolgreich verarbeitet. Der Text galt als Einführung in die Welt der klassischen literarischen Texte, die den Kindern bis dahin unbekannt war. Wie es als Hypothese des Projekts formuliert wurde, können und sollen Klassiker integrale Bestandteile des Unterrichts bilden, die angemessenen theoretischen Grundlagen (d.h. der hermeneutisch-interkulturelle Ansatz, die Handlungsorientierung und der Einsatz von heutigen medientheoretischen Konzepten) sind jedoch unerlässlich. Im vorliegenden Aufsatz werden diese theoretischen Ausgangspunkte und vor allem der hermeneutische Ansatz dargestellt. Zur Verwirklichung des Projekts bedanke ich mich herzlich für die großartige Hilfe bei meinen KonsulentInnen: Ilona Feld-Knapp, Mónika Jászóné Kajmádi und Pál Kelemen.

² Vgl. Hunfelds Aufsatz mit dem Titel „Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht“. Dieser Text fasst das Werkstattgespräch „Verstehen als Handlung. Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen in der Fremdsprache“ des Goethe-Instituts aus dem Jahre 1988 zusammen. Hunfeld erkennt natürlich an, dass der Verstehensprozess vom Erlernen der Fremdsprache abhängt, bemerkenswert ist aber, dass er die Fähigkeit des

Theoretiker des DaF-Unterrichts haben verschiedene Aspekte der hermeneutischen Tradition aufgegriffen, ihre Beobachtungen organisierten sich aber in jedem Fall um den Begriff des Verstehens. Das wichtigste Merkmal der hermeneutischen Literaturtheorie und der davon motivierten Literaturdidaktik ist, dass sie sich den literarischen Texten in einer stark interpretierenden Absicht nähern – das heißt, der Leseprozess wird als Verstehensprozess behandelt. Der wichtigste Unterschied des interkulturellen-kommunikativen Ansatzes zu der früheren pragmatischen Richtung besteht darin, dass die Erfahrung des Verstehens in dem hermeneutisch-interkulturellen Ansatz problematisiert wird: Neben der Erfahrung, dass etwas verstanden werden kann, erscheint auch die Erfahrung des Nicht-Verstehens und die Grenzen des Verstehens werden in der Forschung mehrmals reflektiert.³

Die hermeneutische Annäherung impliziert zugleich, dass der Textbegriff in der Hermeneutik nur von der Interpretation ausgehend aufgefasst werden kann, mit Gadamer's Worten:

Jedenfalls ist festzuhalten, daß erst vom Begriff der Interpretation aus der Begriff des Textes sich als ein Zentralbegriff in der Struktur der Sprachlichkeit konstituiert; das kennzeichnet ja den Begriff des Textes, daß er sich nur im Zusammenhang der Interpretation und von ihr aus als das eigentlich Gegebene, zu Verstehende darstellt. (Gadamer 1993: 340)

Das interpretative Verhältnis zwischen Leser und Text wird als ein dialogisches Verhältnis vorgestellt, in dessen Zentrum die Konstitution von Sinnzusammenhängen steht. Der Text hat in diesem Zusammenhang schon zwei Autoren: Werke werden von Schriftstellern und Dichtern geschrieben, aber die Leser rezipieren und arbeiten die Leerstellen und Sinnpotenziale des Textes heraus

In diesem Fall ist es selbstverständlich, dass auf einer solchen theoretischen Grundlage die objektive und von der Lehrperson bestimmte „einzige“ Bedeutung des Textes verschwindet und die verschiedenen Interpretationen von Texten legitimiert werden. Hier soll aber auch bemerkt werden, dass es zumindest fraglich ist, ob die Auffassung über die Absicht des Autors (was die Interpretation stark beeinflusste) wirklich verschwand. In Literaturstunden trifft man bis heute mehrmals auf die Frage: „woran hat der Autor gedacht?“ Es ist natürlich keine sinnlose Frage, obwohl das Ziel des Unterrichts die Förderung der unterschiedlichen Interpretationen wäre.

Im DaF-Unterricht wurden auch die Grenzen des Verstehens mehrmals betont, und zwar als Grenzen, die einen elementaren Teil der hermeneutischen Erfahrung bilden. Laut Gadamer ist

Verstehens als eine Handlung interpretiert. Das Verstehen organisiert nicht nur das Textverständnis, sondern die ganze Fremdsprachendidaktik. Vgl. Hunfeld 1990: 9-27.

³ Zum Überblick dieser Paradigmenwechsel im DaF-Unterricht als Wechsel von literaturdidaktischen Modellen siehe Feld-Knapp 1996: 141-155.

die Sprachlichkeit eine Brücke, „durch die der eine mit dem anderen kommuniziert und über fließenden Ströme der Andersheit Selbigkeiten aufbaut“, aber auch eine Schranke, die „unsere Selbstaufgabe begrenzt und uns von der Möglichkeit abschränkt, uns selber je ganz auszusprechen und mitzuteilen“ (Gadamer 1993: 336-337). Diese Auffassung schließt die grundsätzlich interpretativen Annäherungen an einen Text natürlich nicht aus.

Wie bereits erwähnt, bedeutet der Begriff der Fremdheit im Kontext des interkulturellen Ansatzes nicht ausschließlich ein Verhältnis zum Text, sondern (wieder im Einklang mit dem hermeneutischen Erbe⁴) auch ein Verhältnis zu Leser- und kulturellen Positionen anderer Menschen – die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts wird neben der Betonung der Wichtigkeit des Verstehens um das Verstehen anderer Kulturen (mit der Hermeneutik des Fremden) ergänzt; das heißt, die Schüler müssen mit Hilfe der Fremdsprachendidaktik und der Lektüre literarischer Texte eine interkulturelle Kompetenz erwerben, um zum Andersartigen eine positive Stellung zu beziehen. Literarische Texte haben in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle, weil (oder falls?!) sie elementare Fremderfahrungen und Erlebnisse einer multikulturellen Gesellschaft thematisieren können.⁵

Die Bedeutung des hermeneutisch-interkulturellen Konzepts ist zwar zweifelsohne groß, aber seine Grenzen werden in der Forschung auch reflektiert. Erstens kann die in ihrer Textauffassung liegende kanonisierende Wirkung erwähnt werden, die auch in meiner Arbeit betont wird. Die Behandlung der Auswahlkriterien der im Unterrichtsprozess vorkommenden Texte ist seit Jahrzehnten ein wichtiger Schwerpunkt der Literaturdidaktik. Es könnte selbstverständlich keine eindeutige Liste der für den Unterricht relevanten Lehrwerke zusammengestellt werden, es werden statt konkreter Werke eher Prinzipien bewusst gemacht (Rösler 2012: 228). Diese könnten natürlich eine bedeutende Freiheit geben, eine wichtige Voraussetzung erscheint aber auch in dieser freien Auswahl, und zwar die Bedingung der Verständlichkeit. Das heißt, ein literarischer Text kann als Unterrichtsgegenstand funktionieren, falls er verstanden und interpretiert wird. Damit verbunden werden die Unterschiede zwischen erst- und zweitsprachigen Leseerfahrungen bzw. Sprachkompetenzen oft hervorgehoben: In der Fachliteratur sind Aussagen zu lesen, die wegen der sprachlichen Barrieren viele literarische Werke quasi ausklammern, weil diese von den Sprachlernern wegen der Sprachlichkeit nicht interpretiert werden können.⁶

⁴ Vgl. Gadamers Feststellung über die Fähigkeit des Verstehens, die die grundlegende Ausstattung des Menschen ist: Gadamer 1993: 330.

⁵ Vgl. Hunfeld/Neuner 1993: 119: „Nicht jeder authentische Text repräsentiert die fremde Welt in gleicher Weise; nicht jeder Text eignet sich gleich gut für den Fremdsprachenunterricht“.

⁶ Zu den Auswahlkriterien siehe z.B. Ehlers 2003: 53.

Die Erfahrung, dass die Schüler im Fremdsprachenunterricht im Vergleich zu ihren muttersprachlichen Kompetenzen über andersartige Verstehensmöglichkeiten verfügen, ist ein zentrales Argument in der Kanonbildung. Die Verstehensmöglichkeiten hängen nicht nur mit den fremdsprachlichen Sprachkenntnissen zusammen: Wie Ehlers bemerkt, müssen die Schüler, um den Prozess der Sinnbildung beim Lesen eines Textes vollziehen zu können, über ein Wissen von literarischen „Konventionen“ und handlungsleitenden Normen des literarischen Systems verfügen, womit man „unter fremdsprachlichen Lernbedingungen“ nicht rechnen kann (Ehlers 1994: 60). Es ist keine Frage, dass sich der Prozess des Lesens in der Erstsprache anders verwirklicht als in der Zweitsprache; fraglich ist aber (und die Frage taucht in der heutigen Literaturwissenschaft immer öfter auf), ob wir als Leser einen Text nur mit dem Prozess der Interpretation erfahren können, oder ob der Textbegriff nur vor dem Verstehen vorgestellt werden kann.

Neben der sprachlichen Struktur der Werke taucht die kanonisierende Wirkung des hermeneutisch-interkulturellen Konzepts auch auf der Ebene der möglichen thematischen Schwerpunkte der Werke auf: Bei der Auswahl/Anwendung von literarischen Werken bekommen Texte, die die „Fremdheit“ irgendwie reflektieren (oder die Ausbildung interkultureller Kompetenz fördern können), eine größere Aufmerksamkeit – damit zusammenhängend geraten andere Inhalte in den Hintergrund. Wie Hu schreibt, ist die Überbetonung von Fremdheit eine existierende Erscheinung der Fremdsprachendidaktik, mit der man rechnen soll (Hu 2010: 1397).

„Der Text kann nicht mehr davon getrennt werden, was er macht“, so Lois Tyson (Tyson 2006: 170). Diese Aussage fasst die Grundprinzipien der Theorie knapp zusammen und bedeutet einen wichtigen Ausgangspunkt zur Didaktisierung eines Klassikers. Als ich nach den Integrationsmöglichkeiten von klassischen literarischen Werken gesucht habe, wollte ich einen Text auswählen, worüber die SchülerInnen (falls der Text vorentlastet ist) wirklich sprechen können. Deshalb wurde die Entscheidung getroffen, die Erzählung Henrich von Kleists zu didaktisieren. Im Mittelpunkt des Textes steht ein Rosshändler, der auf juristischem Weg keine Gerechtigkeit erfahren kann, deshalb bricht er zu einem Rachezug auf. Man könnte sagen, dass es im Text um die Frage der Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit geht, doch wegen der komplexen sprachlichen und narrativen Ebene ist es wirklich schwer, sich auf die Hauptthemen zu konzentrieren – nicht nur der Text, sondern auch die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten müssen gut vorbereitet werden.

Keine Frage, dass das Vorhandensein verschiedener Interpretationen in der Didaktisierung der Texte eine Hilfe leisten kann, hier darf man aber einen oft kritisierten Punkt dieser

Annäherungen auch nicht außer Acht lassen. Sollten nämlich die eigenen Annäherungen der SchülerInnen im Leseprozess große Bedeutung bekommen, wie kann man dann feststellen, ob eine Interpretation legitim oder irreführend ist? In ihrer Zusammenfassung bemerkt Tyson, dass ihre StudentInnen die Möglichkeit der individuellen Interpretation mögen, weil sie denken, dass keine falschen Interpretationen existieren (Tyson 2006: 169). Der oft zitierte Aufsatz von Stanley Fish (Fish 1980) reflektiert nicht zufällig auf das Problem der Instabilität bereits im Titel seines Buches: *Is there a text in this class?* Hier meint er natürlich nicht die physische Ausdehnung, sondern die Möglichkeit, dass wegen der unendlichen Anzahl der Interpretationen in einem Klassenraum unterschiedliche Vorstellungen über den Text kursieren. Es ist klar, dass die meisten Interpretationen nicht unbedingt willkürlich funktionieren – wie Fish schreibt, sind die sprachlichen Bedeutungen meistens stark eingebettet und hängen von unseren (alltäglichen) Erfahrungen ab. Andererseits haben manche Interpretationen eine besondere Autonomie, sie können einfacher legitimiert werden als die anderen. Doch wäre eine gewisse Steuerung der textuellen Annäherungen auf gar keinen Fall unnötig, um die Grenzen der gemeinsamen textuellen Beschäftigungen unter Kontrolle halten zu können. Zu diesem Zweck sollten die verschiedenen Adaptionen eines Werkes besonders nützlich sein: Sie zeigen den SchülerInnen, wie ein Werk interpretiert werden kann und was passiert, falls ein textuelles Element verändert wird.

3. Adaptionen als Interpretationen

Die Kleist-Erzählung gehört zu den meist interpretierten Werken der Literatur.⁷ Diese Adaptionen/Fortschreibungen konzentrieren sich auf verschiedene Punkte der ursprünglichen Erzählung – es gibt große Unterschiede, was die Erzählstruktur, die Figurencharakteristik und die Dramaturgie betrifft. Die hier zitierten Beispiele behandeln den Originaltext besonders frei, d.h. nicht nur die Zeit und der Ort der Handlung werden radikal dekontextualisiert und verändert, sondern auch die Figurenkonstellation. Ich bin der Meinung, dass diese Varianten auch hilfreich sein können, weil mit ihrer Hilfe die LehrerInnen das in Adaptionsverfahren liegende weitere Potenzial des Interpretierens darstellen können. Es ist allerdings wichtig zu bemerken, dass diese Verfilmungen wegen ihrer Abweichungen besonders fern von der Textwelt stehen, was auch implizieren kann, dass sie die SchülerInnen vielleicht schwieriger

⁷ Zu einer Zusammenfassung der deutschsprachigen Adaptionen siehe Breuer 2009: 410–474.

interpretieren können. Deshalb wäre der Einsatz nur dann nützlich, falls die Gruppe die grundsätzlichen Elemente des Narrativs gut kennt.⁸

3.1 Aufgabenblatt und didaktischer Kommentar zum Film „The Jack Bull“

„The Jack Bull“ ist ein Western aus dem Jahre 1999 und wie schon die erste Überschrift sagt, wurde er „in Anlehnung an Heinrich von Kleists Michael Kohlhaas“ gedreht. Offensichtlich benutzt der Film wesentliche Elemente des Textes. Der Hauptdarsteller Myrl Redding betreibt eine Farm und Pferdezucht in den USA. Er will seine Pferde verkaufen, aber der Rancher Henry Ballard verlangt einen Wegzoll – Redding muss seine Pferde hinterlassen. Doch seine Pferde waren nicht nur abgemagert, sondern auch verletzt. Als Redding zurückkehrt, verlangt er seine gesunden Pferde zurück und außerdem Schmerzensgeld für seinen indianischen Knecht, der geprügelt wurde. Ballard beschäftigt sich nicht mit dem Problem des Händlers und lehnt die Forderungen ab. Der Hauptdarsteller beginnt seinen eigenen Krieg.

Dieser Film lässt den zeitlichen und örtlichen Kontext des ursprünglichen Textes hinter sich und stellt die Ereignisse aus einem neuen Blickwinkel dar. Die Handlung spielt im 19. Jahrhundert. Die Hauptfiguren sind wohlbekannte Charaktertypen aus verschiedenen Western-Filmen. Doch die Geschichte von Kohlhaas steht nicht fern von dieser Gattung, weil die Hauptthemen gerade Gerechtigkeit, Ungerechtigkeit und Selbstjustiz sind – in diesem Fall haben die Pferde auch eine betontere Rolle. „The Jack Bull“ ist eine modernisierte Auffassung des Textes, was für die SchülerInnen interessant sein kann, einerseits weil er in diesem modernen Stil zu den Interessenbereichen der Jugendlichen näher stehen kann, andererseits weil es überraschend ist, dass die Handlung des Textes in das 19. Jahrhundert versetzt wurde. Die zu dieser Adaption entwickelten Aufgaben und didaktischen Vorschläge wurden noch nicht im schulischen Kontext erprobt, über meine direkten Erfahrungen kann ich zunächst nicht berichten.

Der Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit dem Text ist klar: Es sollen vor allem die Unterschiede und die Ähnlichkeiten zwischen der Erzählung und dem Film fokussiert werden. In der ersten Aufgabe möchte ich mich auf die Figurencharakteristik konzentrieren: Nach dem Ansehen der ausgewählten Filmszene, wo die Hauptfigur zum ersten Mal mit der Ungerechtigkeit seines Gegners konfrontiert wird, hätten die Lerner die Aufgabe, die „neuen“ Namen der Darsteller aufzuschreiben. Wie heißt Kohlhaas in diesem Film? Wer ist der Junker

⁸ Als Einführung würde ich den Film von Arnaud des Pallières empfehlen (Pallières 2013), der eine werktreue Adaption ist. Hier möchte ich aber solche Werke darstellen, die nicht nur eine illustrierende Rolle haben könnten, sondern die in einem Text liegenden Interpretationsmöglichkeiten präsentieren.

und sein Verwalter? Was ist der Name des Knechts von Kohlhaas? Nach diesem Schritt können die Figuren charakterisiert werden. Es scheint zum Beispiel bemerkenswert zu sein, wie aggressiv Redding/Kohlhaas ist: Er schreit und schlägt später auch den Verwalter von Ballard. Er ist ein kräftiger Mann, der seine Pferde wirklich zurückverlangt. Der „Junker“ ist schon ein älterer Mann, der aber selbstsicher ist: Mit dem Film von des Palliéris vergleichbar sitzt er auf dem Pferd und spricht mit Redding/Kohlhaas aus dieser Position. Es ist sehr wichtig, dass der Hauptdarsteller auch in diesem Film die folgenden Worte verwendet: „Das sind nicht meine Pferde!“ Weiterhin kann es zu Gesprächen führen, dass der Knecht von Kohlhaas ein Indianer ist. Warum diese Entscheidung vom Regisseur getroffen wurde, wäre ein interessantes Diskussionsthema.

Die Unterschiede und Ähnlichkeiten können auch nach anderen Aspekten thematisiert werden, wie es die zweite Aufgabe zeigt. Der Film kann nach Handlungselementen, Figuren, Zeit- und OrtDarstellungen analysiert werden.

Mit der Frage der dritten Aufgabe („Was denkst du, wie wird die Handlung des Filmes weitergehen?“) werden weiterhin die Ähnlichkeiten und Unterschiede exponiert, aber das Ziel ist zu beantworten, welche Wirkungen die Veränderungen des Filmes auf die Vorstellungen der Rezipienten haben. Wie werden unsere Erwartungen modifiziert, falls Kohlhaas als ein selbstsicherer und gewaltsamer Mann auftritt? Damit zusammenhängend können wir die einschlägigen Passagen des Textes erneut lesen. Diese Adaption vereinfacht die komplexe Persönlichkeit von Kohlhaas: Er denkt nicht, dass er kein Recht hat, er ist fest davon überzeugt, dass sein Gegner für die Gesundheit der Pferde verantwortlich ist. In diesem Zusammenhang wird er eindeutig so präsentiert, als ob er sein Ziel ohne Krieg erreichen könnte. In den Gesten von Kohlhaas/Redding verschwindet die früher zitierte zentrale Aussage des Erzählers: „Doch sein Rechtgefühl, das einer Goldwaage glich, wankte noch“. Dieser Satz des Textes kann seine Bedeutung erst im Kontext des Western-Filmes gewinnen. Deshalb finde ich diese Frage des Aufgabenblattes wichtig: Sie kann zeigen, wie die Veränderungen im Film auch die Interpretation und das tiefere Verstehen einer Figur fördern können.

Damit zusammenhängend sollen die SchülerInnen die Möglichkeit haben, ihre Meinungen ausdrücken zu können. Bei diesem Punkt haben sie schon die Handlung der Erzählung kennengelernt, eine Textpassage tiefgehend analysiert und zwei Adaptionen dazu gesehen. Ich bin fest davon überzeugt, dass sie viele Inputs haben, deshalb wäre eine Aufgabe zur Meinungsäußerung besonders wichtig. Sicherlich haben alle eine Vorstellung über die Textwelt, die Figuren und die Verhältnisse. In welchem Fall ist eine Adaption langweilig?

Wann ist sie spannend? Diese Fragen haben noch eine andere Bedeutung: Sie führen zu einer nächsten Phase des Projekts, nämlich zur Herstellung einer eigenen (Film-)Adaption. Der handlungsorientierte Ansatz soll selbstverständlich ein unerlässlicher Teil eines Projekts sein, aber man muss auch sehen, dass die Adaptierung des Textes nur dann erfolgreich verwirklicht werden kann, wenn die SchülerInnen über sicheres Wissen zur Textwelt verfügen. Das Textverstehen muss begründet werden, das ist klar, dann kann der mehrmals adaptierte Kleist-Text auch von den SchülerInnen adaptiert werden.

3.2 Der Film „Kohlhaas oder Die Verhältnismäßigkeit der Mittel“

Der Film „Kohlhaas oder Die Verhältnismäßigkeit der Mittel“ aus dem Jahr 2012 kann auch eine bedeutende Rolle im Unterricht spielen. Die Arbeit von Lehmann thematisiert den Prozess der Adaptierung. In dem Zentrum der Handlung steht ein Regisseur (er heißt Gwisdek), der das Werk von Kleist um jeden Preis verfilmen will. Diese Absicht scheint unmöglich zu sein, weil die finanzielle Unterstützung des Filmes entzogen wurde, doch der Regisseur will die Arbeit unbedingt beenden – so wird die Herstellung des Filmes ein Symbol für einen Kampf, wo die Autoren ihre Vorstellungskraft benutzen müssen.

Das Werk von Lehmann gehört zu den Adaptionen, die den Kohlhaas-Text besonders frei behandeln. In dem Film geht es um das Schaffen eines Filmes. Die Rezipienten benötigen sicherlich ein abstraktes Denken, aber ein großer Vorteil dieses Werks ist, dass es zur Adaptierung motivieren kann, weil es zeigt, wie ein Film mit Hilfe der Kreativität produziert wird. In der Szene zum Beispiel, wo Kohlhaas zum ersten Mal mit der Ungerechtigkeit konfrontiert wird und sieht, dass der Junker seine Pferde abgemagert hat, sehen wir als Zuschauer des Filmes keine Pferde, sondern eine Ziege – in diesem Zusammenhang bekommt der mehrmals zitierte Satz („Das ist nicht mein Pferd!“) einen humorvollen und/oder ironischen Sinn. Was diese Adaption noch interessanter macht, ist, dass hier die Grenzen zwischen Fiktionalität und Realität verschwinden. Im Film können die SchauspielerInnen die Szene nicht beenden, weil sie den Platz wegen eines Feuers verlassen müssen. Natürlich wäre es möglich, weitere Ausschnitte des Filmes zu zeigen (ich denke sogar, dass das ganze Werk als Unterrichtsgegenstand funktionieren kann), aber schon ein kürzerer Teil kann als guter Ausgangspunkt zu weiteren Adaptionen führen.

3.3 Der Heizer von Péter Hajnóczy und Kleists Kohlhaas

Die oben dargestellten Werke waren Beispiele für transmediale Adaptionsverfahren, wir dürfen aber nicht vergessen, dass der Kohlhaas-Text auch in weiteren Texten weiterlebt. Die

Erzählung von Hajnóczy zitiert Kleist besonders betont und gehört auch zu den bekanntesten Texten des ungarischen Autors. Mit einem kurzen Vergleich der zwei Texte möchte ich wieder ihre Didaktisierungsmöglichkeiten aufzeigen.

„A fütő“ [Der Heizer] erschien im ersten Erzählband von Hajnóczy im Jahre 1975 (Hajnóczy 2007: 49–62). Die Zusammenhänge zwischen den zwei Erzählungen sind offensichtlich und ihre Betonung gehört zu den grundsätzlichen Strategien von Hajnóczy. Seine Erzählung bringt den „Michael Kohlhaas“ schon am Anfang ins Spiel. Die Erzählung wird Kleist gewidmet, außerdem werden früh zahlreiche Parallelen aufgestellt. Der Name des Heizers ist Mihály Kolhász, was einerseits eine Analogie ist, andererseits die Wichtigkeit seines Berufes hervorhebt. Der Ausgangspunkt ist auch ähnlich: Gegen die Person geschieht eine Ungerechtigkeit. Diese Ungerechtigkeit unterbricht massiv die bestehende Ordnung und beide Hauptfiguren denken, dass diese Ordnung wiederhergestellt werden muss.

Die Formen der Ungerechtigkeit können sich verändern (was bei Kleist die Pferde waren, ist bei Hajnóczy das Schutzgetränk), aber die Hauptfiguren kämpfen entschlossen gegen diese Macht, um Gerechtigkeit zu schaffen. Die eingreifende Macht verkörpert sich in beiden Fällen ähnlich: Sie ist stark bürokratisch und gesichtslos. Obwohl der Staat die Möglichkeit hätte, den Menschen zu helfen, kann diese Hilfe wegen der Komplexität der Verwaltung und wegen der Boshaftigkeit der Staatsherren nicht realisiert werden. Wie Kohlhaas, muss auch Kolhász immer wieder zu höheren Stufen umgeleitet werden. Er wendet sich zuerst an den Maschinisten, dann an den Ingenieur, an die Berufsgenossenschaft, endlich an den Rechtsanwalt – ohne Ergebnis. Kohlhaas will auch eine juristische Lösung finden: Als er sich der Nutzlosigkeit vergewissert, wird er zum „Engel des Gerichts“ und in seiner Geschichte kann die ursprüngliche Sünde nur mit einer anderen gelöst werden. Am Ende muss er hingerichtet werden. Als Kolhász dem Maschinisten sagt, dass er „zunächst bittet und beschwört“, reflektiert Hajnóczy stark auf den tragischen Ausgang der Geschichte von Kohlhaas.

Es ist klar, dass Hajnóczy selbst auch ein Kleist-Leser ist: Er verwendet viele Handlungselemente, Figuren, die für andere Kleist-Leser bekannt sind, und imitiert sogar die kleistsche Satzstruktur.⁹

⁹ Diese Absicht der Imitation kann z.B. im Fall von diesem Satz bemerkt werden: „[...] „milyen meleg van“, hallotta a férjét, tűz lobbant a szobában, az asszony nézte a tüzet, de tudta, hogy sem a kisbaba, sem ő nincs a szobában, a tűzben fehér papírlapok lebegtek, mint mikor hó esik a tenger alatt, lángnyelvek ringatták a hófehér papírlapokat, a férje eltökélt hangját hallotta, lassan, nyugodtan ejtette a szavakat, mint aki elszánta magát, aztán a saját sírós, hüppögő hangja; a sírás visításba, aztán ordításba csapott, majd eltörött a hang [...]“ (Hajnóczy 2007: 57.). Nicht nur der „Kleistsche Satz“ erscheint hier, sondern auch die Figur der Frau. Die Erzählung von Hajnóczy wurde auch ins Deutsche übersetzt. Hans Skirecki, der auch ein wichtiger Vermittler der Werke von

Aber ab einem Punkt wird die Dramaturgie stark verändert, folglich werden auch unsere Vermutungen und Schlussfolgerungen umorganisiert (falls wir den Text von Kleist kennen). Im Text von Kleist erhält Kohlhaas sein Recht. Das passiert bei Hajnóczy nicht: Im Leben des Heizers erfolgt keine Katharsis. Das Motiv des Feuers scheint wichtig zu sein, aber hier ist es nicht mehr das Symbol der Strafe, sondern trägt zur Vernichtung des Manifestes bei. Mit dem Helden von Kleist vergleichbar versucht der Heizer an die obersten Machtvertreter heranzukommen. In seiner Schrift definiert er sich als „verantwortlicher Richter“; er annulliert das ursprüngliche Urteil und hat die Absicht, seine Forderungen mit Hilfe des Feuers zu den Adressaten zu bringen. Das Feuer kann dem Helden nicht mehr zu seinem Ziel helfen: Die Briefumschläge werden verbrannt. Der Konflikt vertieft sich am Schluss der Erzählung: Trotz der Andeutungen des Textes bringt der Heizer sich nicht um, er kehrt sogar zur Fabrik zurück. Vermutlich kooperiert er mit der Leitung, als sie eine Lohnsteigerung verspricht. Am Ende kommt auch die Frau von Kolhász zurück: Sie bildet einen starken Kontrast zu Lisbeth. Im Gegensatz zu Kohlhaas' Frau symbolisiert sie keine Unterstützung des Mannes und die Selbstaufopferung ist ihr auch fremd.

Diese Ereignisse verursachen im Laufe des Leseprozesses eine Art von Störung, weil der Autor einen kontinuierlichen Vergleich zwischen Kolhász Mihály und Michael Kohlhaas provoziert. Aber der Grundkonflikt wird hier nicht gelöst: Im letzten Kapitel werden die vorherigen Ereignisse ignoriert und die Grundsituation erscheint wieder. Wie Zsuzsa Breier formuliert: „die gebrechliche Einrichtung der Welt, die bei Kleist nur vorläufig zerfiel, scheint in Hajnóczys Geschichte einen endgültigen Bruch erlitten zu haben“.

Schließlich ist es noch wichtig zu bemerken, dass obwohl die Referenzialität bei Hajnóczy – wieder im Zusammenhang mit Kleist – eine wichtige Rolle spielt (der Autor gibt die Zeit der Handlung und die erscheinenden Institute genau an), es nicht sicher ist, ob dieser Text eine tiefgehende referentielle Lesart erlaubt. In einem DaF-Unterrichtskontext wäre es viel produktiver, wenn wir die ungarische Erzählung als ein Experiment zur Umstrukturierung behandeln könnten, die uns zeigen kann, wie die Adaptionen mit unseren Leseerlebnissen umgehen und wie sie unsere Erwartungen modifizieren können. Falls wir eine Adaption aus

László Krasznahorkai und Péter Esterházy war, gibt das Tempo und die Spannung der Hajnóczy-(Kleist)Sätze perfekt zurück: „Wie warm es ist!“, hörte sie ihn sagen, im Zimmer loderte Feuer auf, sie sah das Feuer, aber sie wußte, daß weder das Baby noch sie im Zimmer waren, im Feuer schwebten weiße Papierblätter, wir wenn unter dem Meer Schnee fällt, Flammenzungen wiegten die schneeweißen Blätter, sie hörte die energische Stimme ihres Mannes, er sprach die Worte langsam und gelassen aus, dann hörte sie ihre eigene weinerliche, schniefende Stimme, das Weinen schlug in Kreischen und dann in Brüllen um, schließlich brach es ab [...]“ (Hajnóczy 1988: 19). Bei Skirecki bleibt jedoch der Name der Hauptfigur unverändert, wodurch er seine Konnotation verliert – vermutlich benutzt Hajnóczy den Namen „Kolhász“ (und nicht Kohlhaas), weil der Begriff auch das Wort „kohász“ [Hochöfner] hervorruft. So ein Wortspiel kann nicht vermittelt werden.

dieser Sicht in den DaF-Unterricht integrieren, können wir die in ihnen liegenden Möglichkeiten noch besser nutzen.

Zusammenfassend würde ich betonen, dass die Integration von literarischen Werken in den Unterricht auf verschiedenen Ebenen erfolgen kann, denn die Grenzen hängen vom Wissen, von der Phantasie und vom Erfindergeist der Lehrpersonen ab. Die Adaptierung der Werke ist nur eine Möglichkeit unter den zahlreichen Zugängen. Hoffentlich werden die hier gesammelten Beobachtungen in der nahen Zukunft durch zahlreiche andere ergänzt werden.

Aufgabenblatt zum Ausschnitt aus dem Film „The Jack Bull“

1. Charakterisiere die Figuren der Filmszene! Wie heißen sie in dem Film? Wie sehen sie aus und welche Beziehung haben sie zueinander?

a) Michael Kohlhaas heißt...

b) Der Junker heißt...

c) Die Verwalter des Junkers heißt ...

d) Der Knecht von Kohlhaas ist ein ...

2. Fülle die Tabelle aus, ordne die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Text und Film!

	Ähnlichkeiten	Unterschiede
Handlung		
Figuren		
Zeit		
Ort		

3. Was denkst du, wie wird die Handlung des Filmes weitergehen? Kann Kohlhaas die Pferde zurückgewinnen? Warum/warum nicht?

4. Wie findest du diese Verfilmung? Drücke deine Meinung mit Hilfe der Redemittel aus!

Die Verfilmung finde ich interessant/spannend/großartig, weil ...

Der Film ist ein bisschen langweilig/uninteressant/trocken, weil ...

Ich meine, die Figuren sind ...

Wenn ich ein Regisseur wäre, würde ich anders machen, z.B. ...

5. Wie könnte man die Geschichte heute verfilmen? Sammelt Ideen zum Ort, zur Zeit und zu den Berufen der Figuren! Der Film *Kohlhaas* oder *Die Verhältnismäßigkeit der Mittel* kann gute Tipps geben!

Literaturverzeichnis

- Badham, John (1999): *The Jack Bull*. Home Box Office (HBO). 116 min.
- Breier, Zsuzsa (1996): Das Feuer des rechtschaffen-entsetzlichen Kohlhaas. Eine vergleichende Studie zu den Werken: Heinrich von Kleists Kohlhaas und Péter Hajnóczys *Der Heizer*: In: *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 9, 205–219.
- Breuer, Ingo (2009): *Kleist-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler.
- Ehlers, Swantje (1994): Gegenrede. In: *Fremdsprache Deutsch* 11, 60.
- Ehlers, Swantje (2003): *Der Umgang mit dem Lesebuch. Analyse – Kategorien – Arbeitsstrategien*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Feld-Knapp, Ilona (1996): Literaturdidaktische Modelle für den Deutschunterricht. In: Mádl, Antal/Schmitt, Wolfgang (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest, Bonn: ELTE, DAAD, 141–155.
- Fish, Stanley (1980): *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press.
- Gadamer, Hans-Georg (1993): *Hermeneutik II. Wahrheit und Methode. Ergänzungen. Register*. Tübingen: Mohr.
- Hajnóczy, Péter (1988): *Der Heizer*. Übersetzt von Hans Skirecki. In: Kurucz, Gyula (Hg.): *Nachts im Grase. Erzählungen aus Ungarn*. Berlin: Tribüne, 12–33.
- Hajnóczy, Péter (2007): *A fűtő*. In: Domokos, Mátyás/Reményi, József Tamás (Hg.): *Hajnóczy Péter összegyűjtött írásai*. Budapest: Osiris, 49–62.
- Hu, Adelheid (2010): Fremdverstehen und kulturelles lernen. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Bd. 2*. Berlin, New York: de Gruyter, 1391–1402.
- Hunfeld, Hans (1990): *Literatur als Sprachlehre*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Hunfeld, Hans/Neuner, Gerhard (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Lehmann, Aron (2012): *Kohlhaas oder Die Verhältnismäßigkeit der Mittel*. Kaminski, Frank/Klein, Miriam/Stiehm, Ulrich. 90 Min.
- Palliéris, Arnaud des (2013): *Age of Uprising. The Legend of Michael Kohlhaas. Les Films du Losagne / Polyband*. 122 Min.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Metzler, <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05284-1>

Initium 1 (2019)

Tyson, Lois (2006): *Critical Theory Today. A User-Friendly Guide*. New York, London: Routledge.