

Neue Annäherungsversuche an einen kanonischen Text. Überlegungen zur Behandlung der *Judenbuche* in den verschiedenen Sekundarstufen im Kontext aktueller germanistischer und didaktischer Reflexionen.

von Jochen Grywatsch (Teil 1) und Stefan Evers (Teil 2)

I.

Annette von Droste-Hülshoff, die mit ihren Texten zu ihren Lebzeiten nicht gerade ein großes Publikum erreicht hat und sich zudem massiver Kritik und Vorwürfen ausgesetzt sah, schrieb 1842 über die Reaktionen, die ihr im Cottaschen *Morgenblatt* erschienener “erster Versuch in Prosa”¹ hervorgebracht hatte: “die ‚Judenbuche‘ hat endlich auch h i e r das Eis gebrochen, und meine sämtlichen Gegner zum Uebertritt bewogen”². Dieser in unmittelbarer zeitlicher Nähe zum Erscheinen der *Judenbuche* entstandenen Äußerung, die den Beginn der *Judenbuchen*-Rezeption dokumentiert, sei ein Zitat gegenübergestellt, das in unmittelbarer zeitlicher Nähe zu unserem heutigen Kolloquium angesiedelt ist und somit gewissermaßen ein vorläufiges Ende der Wirkungsgeschichte markiert. Es stammt aus dem 1999 erschienenen Roman *Uniklinik* von Jörg Uwe Sauer, einer grotesken Universitäts-Persiflage in der Manier Thomas Bernhards. Mathilde, die Freundin des Ich-Erzählers, entdeckt beim Bäume-Fällen im Wald eine Leiche, erhängt in einer Blutbuche: “Mathilde hingegen war einem hysterischen Anfall nahe. Die Entdeckung der Leiche habe sie gar nicht so schockiert <...>, aber das hier sei zuviel für sie gewesen, so Mathilde, das Sprachregister wechselnd, auf französisch auf mich einredend. Als sie da so auf dem Waldboden gesessen sei und plötzlich unter diese baumelnden Schuhe in der Baumkrone habe blicken müssen, sei ihr die Situation wie ein déjà-vu vorgekommen. Mit einem Male habe sie sich an die sicherlich dümmste, langweiligste und abgeschmackteste Novelle des gesamten deutschen Sprachraums, vielleicht sogar aller Sprachräume, erinnern müssen: an Annette von Droste-Hülshoffs *Die Judenbuche*. *Die Judenbuche* sei eine jeden gesunden Geist bis zur absoluten Entwicklungsunmöglichkeit zernichtende Lektüre. Hoffnungsfrohe, junge, kerngesunde Geister seien durch Annette von Droste-Hülshoffs *Die Judenbuche* gleich reihenweise ausgelöscht worden, allein durch die dauerhafte Präsenz im schulischen Kanon. Sie selbst, also Mathilde, sei der Lektüre von Annette von Droste-Hülshoffs *Die Judenbuche* als Vierzehnjährige in ihrer Schulzeit

wochenlang völlig schutzlos ausgeliefert gewesen. <...> Durch die Lektüre von Annette von Droste-Hülshoffs *Die Judenbuche* sei der Wille unschuldiger Lernwilliger wie mit mittelalterlichen Folterwerkzeugen gebrochen worden. Annette von Droste-Hülshoff habe sich sogar als Geistesvernichterin profiliert, und das in hohem Maße über Generationen hinwegführend".³ So weit Jörg Uwe Sauer über seine Lektüererfahrungen, bzw. die seiner Protagonistin mit der *Judenbuche*.

Das hier vermittelte Urteil über das Ergebnis schulischer Lektüre der *Judenbuche* ist – wenn man es ins wirkliche Leben übersetzt – in seiner krassen Zuspitzung wohl übertrieben und nicht allgemeingültig, trotzdem scheint es gewisse, immer wieder anzutreffende Reaktionsweisen, die bei dem Stichwort *Judenbuche* hervorgerufen werden, auf den Punkt zu bringen. Mit den im folgenden vorgestellten Überlegungen soll ein wenig dazu beitragen werden, eben diese Reaktionsmuster wirksam zu bekämpfen und neue Möglichkeiten der Vermittlung aufzuzeigen. Der Text rechtfertigt dies allemal, das muß in diesem Kreis nicht ausdrücklich betont werden. Der vorgestellte Ansatz bezieht sich ausführlich auf den Bereich der Sekundarstufe I, dem dann – skizzenhaft – eine Ausweitung auf die Sekundarstufe II folgt. Doch bevor in die Praxis des Deutschunterrichts eingestiegen werden kann, sind die literaturwissenschaftlichen Bedingungsfaktoren der dem folgenden Didaktikentwurf zugrundeliegenden Lesart der *Judenbuche* zu klären.

Erzählverfahren in der *Judenbuche*. Zum Zusammenhang von Erzählweise und Wirklichkeitserkenntnis

Mit der *Judenbuche* gelang Annette von Droste-Hülshoff, darauf weist bereits ihre eingangs zitierte Äußerung hin, der literarische Durchbruch. Das *Sittengemälde aus dem gebirgigten Westfalen* wurde auf Dauer zu ihrem größten Erfolg. Und das, obwohl man es hier zweifellos mit einem äußerst sperrigen Text zu tun hat, der mehr Fragen offenläßt als er beantwortet. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts hat es vielfältige Deutungsansätze gegeben, geleitet von dem Bedürfnis, einen Reim auf die Merkwürdigkeiten des Textes zu finden. Dieses bis heute ungebrochene Bemühen um Aufklärung ist sicherlich auch begründet durch die im Text implizit angelegte detektivische Leserrolle, der angehalten ist, die vermittelten Indizien in einen logischen Zusammenhang zu bringen.

Die Interpreten sind sich bei der Deutung der *Judenbuche*, wie sonst nur bei wenigen anderen literarischen Texten, in hohem Maße uneinig. Doch gleich, von welchem speziellen

Forschungsinteresse die verschiedenen Interpretation auch immer geleitet waren – um hier nur einige Stichworte zu nennen: die *Judenbuche* als realistische Novelle, als Kriminalgeschichte, als religiös-sinnbildliche Erzählung, als sozialpsychologische Studie –, kaum eine der zahlreichen Deutungen hat sich der Frage nach der Struktur des Textes, d.h. der Frage nach Erzählstrategie, Erzählerrollen und Perspektiven enthalten können, zu deutlich zeigt sich bei der Analyse der Erzählsituation die hohe künstlerische Durchformtheit des Textes, zu augenfällig ist das Bemühen des Textes durch Mittel des Erzählens zu gestalten.

Schon lange bevor die Literaturwissenschaft Analysekategorien für die Erzählsituation eines Textes – man denke hier insbesondere an Lämmert und Stanzel – entwickelt hat, findet sich in der Arbeit von Felix Heitmann (*Annette von Droste-Hülshoff als Erzählerin*, 1914)⁴ eine Darstellung verschiedener Aspekte des Erzählens (Perspektive, Beleuchtung, Wahrnehmung) in der Novelle, die noch heute als äußerst vielfältige Materialsammlung nutzbar ist. Die weitere Linie der sich mit Fragen der Erzählhaltung beschäftigenden Untersuchungen sei hier nur kurz skizziert. Sie führt von Heitmann über die Dissertation von Lore Hoffmann (*Die Erzählkunst der Droste in der Judenbuche*, 1948)⁵, den Aufsatz von Heinrich Henel (*Erzählstil und Wirklichkeit*, 1967)⁶ und die Darstellung der Technik des Verhüllens und Enthüllens in der *Judenbuche*, wie sie von Clifford A. Bernd (1973) aufgedeckt wurde⁷, bis hin zu den Abschnitten zur *Judenbuche* in der Dissertation von Ronald Schneider⁸, für den das Erfassen der diffizilen Erzählstruktur Voraussetzung für eine Interpretation der *Judenbuche* ist, die der Vielstimmigkeit und Mehrdeutigkeit des Textes gerecht werden will. Von hier aus läßt sich ein Bogen schlagen zu den Arbeiten der Münsterer Germanisten Ernst Ribbat sowie Detlef Kremer und Andreas Kilcher, die 1998 Neues zur *Judenbuche* publiziert haben⁹.

Ebenso wie die engere Literaturwissenschaft haben sich natürlich auch die vielfältigen Beiträge zur *Judenbuchen*-Didaktik stets mit dieser Frage beschäftigt, und sie in unterschiedlicher Weise in den verschiedenen Ratgebern berücksichtigt. Dabei kommen allerdings z.T. recht merkwürdige Befunde zustande, wie z.B. in einer erstmals 1983 erschienenen Unterrichtshilfe, in der es unter dem Stichwort ‚Erzählhaltung‘ lapidar heißt: “Es handelt sich also um eine rein auktoriale Erzählsituation: das Geschehen wird vom Autor selbst betrachtet und erzählt.”¹⁰

In Anbetracht solcherlei Urteile soll nun zunächst die Art und Weise des Erzählens in der *Judenbuche* thematisiert und in Erinnerung gerufen werden. Die genauere Analyse von Erzählstruktur, Erzählperspektive und Erzählhaltung ist geleitet von der Frage, in welchem Zusammenhang diese Erzählverfahren mit der vermittelten Wirklichkeitserkenntnis stehen.

Erzählstruktur und Erzählperspektive

Die beiden bestimmenden Merkmale der Erzählstruktur des Textes hat die Droste selbst in einem Brief an Schücking festgehalten, in dem sie die Wirkung beschreibt, die der gedruckte *Judenbuchen*-Text bei ihr hinterlassen habe: “Dialog” einerseits und “eigene Gedanken und Wendungen, im erzählenden Style” andererseits.¹¹ Ein Befund, über den auch in der Forschung Einigkeit besteht. Zuletzt hat Ronald Schneider die Erzählstruktur der *Judenbuche* als alternierenden Wechsel von chronikartig-resümierendem Bericht und szenisch-dialogischer Darstellung beschrieben, wobei ersterer den Rahmen für letztere bietet.¹² Schematisch vereinfacht ergibt sich daraus ein elfteiliges, in seinem Wechsel strikt durchgehaltenes Aufbauprinzip. In den fünf größeren Abschnitten, die überwiegend aus Dialogszenen bestehen, ist erzählte Zeit und Erzählzeit weitgehend zur Deckung gebracht. Kontrapunktisch dazu stehen die berichtend-resümierenden Passagen, in denen die erzählte Zeit und die Erzählzeit weit auseinanderklaffen.

Der resümierende Berichtstil entsteht dadurch, daß der Erzähler die Rolle eines Chronisten erfüllt, der eine bestimmte Handlung anhand von überprüfbaren Fakten (genaue Datierungen, lokale Details) in geraffter Form darstellt, und damit zunächst auf eine größtmögliche Objektivität abzielt, z.B. in der einleitenden Passage: “Friedrich Mergel, geboren 1738, war der einzige Sohn eines sogenannten Halbmeiers <...>” (S. 3)¹³. Der so als auktorial zu definierende Erzähler versucht aber auch, über die Wiedergabe von Fakten hinaus, selbständig-kritische Schlußfolgerungen und Vermutungen zu formulieren, so bei der Vorstellung der Mutter Friedrichs, die beginnt: “Margareth Semmler war eine brave, anständige Person” (S. 7), bei der man sich wunderte, daß sie sich auf eine Ehe mit Mergel einließ. Hierzu kommentiert der Erzähler: “Wir glauben den Grund eben in dieser selbstbewußten Vollkommenheit zu finden” (ebd.). Außerdem zeichnet sich die Erzählerfigur dadurch aus, daß sie auch in den chronikartig-resümierenden Passagen nur zeitweise eine allwissende Position einnimmt, ansonsten aber immer wieder die Ausschnitthaftigkeit, die Unverbürgtheit des Geschilderten deutlich macht. Insbesondere geschieht dies durch amorphe Zeugen in Wendungen wie “man meinte”, “es schien”, “es hieß”, “man sah” etc., denen diejenigen Passagen entgegengesetzt sind, in denen der Erzähler mit absoluter Einsicht zu sprechen scheint.

Auch für die szenisch-dialogischen Passagen ist festzustellen, daß hier die Handlung nicht aus der Sichtweise einer Figur beschrieben wird, sondern daß die Perspektive jeweils eine andere

ist. Der Tod Hermann Mergels zum Beispiel wird aus Sicht des jungen Friedrich geschildert: “Zwei Männer führten die Mutter. Sie war weiß wie Kreide und hatte die Augen geschlossen. Friedrich meinte, sie sei tot” (S. 9f.). Alle Wahrnehmungen sind durch das Medium des in seiner Kammer sitzenden Neunjährigen gebrochen. So oder ähnlich schlüpft die Erzählerfigur in die Sichtweise Friedrichs, Margareths, des Gerichtsschreibers oder der Dorfbewohner. Eine der bezeichnendsten Passagen für diese Perspektiventchnik ist die Heimkehrerszene, in der zunächst ein allgemeiner undeutlicher Eindruck geschildert wird: “Da bewegte sich von der Breder Höhe herab eine Gestalt langsam gegen das Dorf” (S. 49). Die Bewegungen des Gebeugten werden als sehr mühsam geschildert, woraus sich die Folgerung ergibt, der Wanderer sei “matt oder krank” (ebd.). Als er sich aufrichtet und an den Häusern vorbeikeucht, werden die Konturen des Krüppels deutlicher, soweit dies in der Dunkelheit möglich ist. Erst in einer Hütte und bei ihren Bewohnern angekommen, wird die armselige Figur durch die Augen der Bewohner genauer geschildert: “mit schiefem Halse, gekrümmtem Rücken” und mit “langem, schneeweißem Haar” (S. 50). Erst nachdem die Perspektive eindeutig zu den Hausbewohnern gewechselt ist, wird der Heimgekehrte als Johannes Niemand erkannt.

Dieser perspektivische Erzählstil, der also nicht auktorial zu berichten sucht, vermittelt das dargestellte Geschehen von vorn herein in einer relativierten, beschränkten und gebrochenen Form. Der Leser hat es also mit einer nur auf den ersten Blick auf Objektivität zielenden Erzählerinstanz zu tun, in der durch die vielfältigen Brechungen, Relativierungen und Perspektivenwechsel, sowohl in den resümierenden Passagen als auch in den Dialogszenen, letztlich das Problem der Wahrnehmung von Wirklichkeit insgesamt thematisiert ist. In diesem einen Punkt lassen sich also die beiden erzähltechnisch unterschiedlichen Strukturkomponenten auf einen Nenner bringen: als nie gültige Sicherheit erlangender Rekonstruktionsversuch des Geschehens, sei es aus den Angaben des Chronisten oder aus den vermittelten Aussagen der Figuren.¹⁴

Erzählhaltung

Nach Clifford A. Bernd konsitiert sich die Erzählhaltung in der *Judenbuche* über das Verhältnis von enthüllender und verhüllender Erzählweise. Einerseits vermittelt der Erzähler dem Leser Fakten, die zur Aufklärung der Ereignisse beitragen, andererseits werden diese Angaben wiederum so verschleiert, daß der Leser letztlich doch im Dunkeln tappt. “Gelegentlich scheint er <der Erzähler> dem Leser alles zu enthüllen. Dann aber kommt es

uns vor, als ob er nur oberflächliche Betrachtungen anstellen könne. So wechselt er zwischen zwei Perspektiven: er kann direkt am Fluß der Ereignisse stehen oder er kann sich auch über die Novelle als Ganzes stellen. Das gleiche Verhältnis von Enthüllen und Verhüllen zeigt sich auch bei konkreten Erzählobjekten. Zum Beispiel kann ein mit präziser Deutlichkeit beschriebenes Objekt dem Erzähler scheinbar entgleiten, indem es durch die Dunkelheit der Nacht oder des Waldes, durch den irritierenden Effekt des Mondlichts, oder durch beschränkte Wahrnehmung des menschlichen Verstandes selbst verschleiert wird“¹⁵.

Das Prinzip des Spannungsaufbaus in der Novelle mit Hilfe der Technik des Wechsels von Enthüllen und Verschleiern zeigt sich auf vielfältigen Ebenen, so bei den Zeitangaben sowie der Nennung von Orts- und Personennamen. Es findet sich nicht nur in den chronikartig-resümierenden Passagen, sondern auch in den Dialogen. Lore Hoffmann hat die Dialoge als “ein Frage- und Antwortspiel” bezeichnet, in dem jeder versucht, die Geheimnisse anderer zu enträtseln, ohne eigene preiszugeben.¹⁶ Man denke hier beispielsweise an das Gespräch zwischen Friedrich und seiner Mutter, bevor der tote Vater nach Hause gebracht wird. Meistens führen die Dialoge zu keinem ausgesprochenen Ergebnis; sie enden unbefriedigend wie die Gerichtsverhandlungen. Es bleibt dem Leser selbst überlassen, die Antworten auf die Fragen zu finden. Dieser besondere Dialogstil ist deshalb auch “Verhör-” (Hoffmann) bzw. “Indizienstil” (Henel) genannt worden.

In den Dialogen werden durch Andeutungen zwar zum einen neue Perspektiven für den Leser eröffnet, zum anderen bleiben diese aber auch wieder im Dunkeln, da viele Fragen unbeantwortet bleiben oder nur ausweichend beantwortet werden. Dies zeigt sich besonders deutlich in der Szene der ‚Adoption‘ Friedrichs durch den Ohm Simon, dessen Fragen – also z.B., ob der Junge “schlau und gewicht” sei, wo und insbesondere ob er auch nachts Schweine hütete (S. 13) – allein darauf abzielen, zu klären, ob der Junge für seine dunklen Geschäfte, den Holzfrevell wohl, zu gebrauchen sei.

Ein weiterer Aspekt der Dialektik von Aufklärung und Verschleierung ist das Wechselspiel von Licht und Dunkel. Nahezu alle entscheidenden Vorkommnisse geschehen in der Finsternis oder während der Dämmerung. Aus Ganze gesehen läßt sich eine doppelte Wirkung der Dunkelheit festhalten. Zum einen hat sie eine verschleiernde Wirkung. Viele Taten können vom Leser nicht direkt verfolgt werden, sondern werden nachträglich berichtet. Sie bleiben also ausdrücklich im Dunkeln. Zum andern ist mit ihr aber auch eine erhellende Wirkung verbunden. Gerade in der Dunkelheit offenbaren sich die wahren Charaktere und die Motivationen von Personen.

Der Wechsel von Helligkeit und Dunkelheit bedingt eine veränderte Wahrnehmung der Dinge, trägt also zur Perspektivik bei. Beleuchtete Szenen sind in ihrer Darstellung genauer und klarer, während unbeleuchtete verschwommen und schemenhaft wirken. “Beide Erzählweisen sind wie Bilder eines optischen Instruments, welches ständig seine Einstellung wechselnd, bald scharf, bald unscharf zeichnet”¹⁷. Es lassen sich weitere Aspekte des Spiels mit Verhüllen und Enthüllen anführen, z.B. in dem Motiv des Waldes, der die Taten einerseits verbirgt, andererseits aber auch an Licht bringt, und in der Funktion der Inschrift in der Buche, die zunächst hebräisch unverstanden bleibt, dann übersetzt, einiges erklärt, allerdings auch Manches offenläßt.

Fragt man nun nach der Funktion und dem Sinn dieser Art des Erzählens, so ist als zentrale Einsicht festzuhalten: Für den Chronisten wie auch für alle Beteiligten ist es nicht möglich, zu einer objektiven Wirklichkeitserfassung zu gelangen. Die feste Bindung der Figuren wie auch des Erzählers an eine bestimmte Perspektive macht deutlich, daß alles Wissen relativ und begrenzt ist. Aufklärung und Verschleierung bestimmen den Erkenntnishorizont der Figuren, deren Aufnahmevermögen nur das Begreifen von Teilaspekten der Wirklichkeit ermöglicht. Die genaue Analyse der Erzählhaltung der Novelle ergibt nur eine Erkenntnis, nämlich die, daß es keine absolute Erkenntnis geben kann.

Diese Erkenntnis des Perspektivismus der narrativen Darstellung, der Verweigerung des Textes gegenüber der Rekonstruktion einer “handlichen Novellen-Fabel” nach Prinzipien von Kausalität und Finalität markieren den Ausgangspunkt der Überlegungen von Ernst Ribbat zur *Judenbuche*, die er in dem 1998 erschienenen Sammelband *Dialoge mit der Droste* geäußert hat¹⁸. Danach ist *Judenbuche* ein paradigmatischer Text für eine tiefgreifende Sprachkrise im 19. Jahrhundert. “Kaum je sonst” gebe es eine “Prosa, die so riskant die Grenzen sinnvermittelnder Welt- und Menschendarstellung überschreitet, um die Sinndiffusion im Konfliktfeld zwischen Stimmen und Schriften ins Bewußtsein der Leser zu bringen”.¹⁹ Das Thema der Sprachreflexion manifestiere sich am deutlichsten in der hebräischen Zeile, die zunächst unübersetzt und somit unverständlich bleibt, durch ihre Übersetzung am Schluß des Textes nun letztlich aber nur scheinbar aufgelöst wird, da ihre Anwendung auf die Ereignisse nur unter Einsatz willkürlicher Spekulation möglich wird. Vor dem Hintergrund einer Analyse der komplexen Erzählstruktur mit ihren verschiedenen Modi, Perspektiven, Haltungen, Lücken, Leerstellen, Zuordnungen und Vergleichen, kommt Ribbat zu dem Schluß, daß die *Judenbuche* ein Text sei, der den Leser in ungewöhnlicher Weise

nötige, über Verständlichkeit und Unverständlichkeit, Sprache und Sprachlosigkeit, Stimmen und Schriften nachzudenken.

Die dem Text immanente, durchgehende Materialisierung von Sprachproblemen, belegt Ribbat beispielhaft an den mit vier verschiedenen Sprachmodi verknüpften vier Leichen des Textes, einmal als Gespenst (der alte Mergel; Sprache des Aberglaubens), als Aktenstück (Brandis; Sprache der Justiz), als Element der Heiligen Schrift (Aaron; Sprache des Ritus), als Materie (der im Baum Erhängte; ohne sprachliches Sinnsystem). Die Intention der *Judenbuche* richte sich vor allem auf die Darstellung der Spannung zwischen sprachloser Wirklichkeit und Wort. Leitend sei kein moralisches Interesse, sondern ein semiotisches. Letzlich erweise sich die *Judenbuche* auch und insbesondere über ihre komplexe Erzählstruktur, die “eine phänomenale Unmittelbarkeit der evozierten Welt” suggeriere, “als ‚moderner‘ Text, liegt doch der Stoff, aus der heute authentische Literatur entstehen könne, allein in der “Verzweiflung an der Unvollkommenheit der Sprache gegenüber und im illusionslosen Blick auf das Ungenügen jeweils individueller Rede”.²⁰

Die Ausführungen zum Stand der aktuellen germanistischen Diskussion um die *Judenbuche* sollen hier enden. Abschließend sei noch einmal zum Text selbst zurückgekommen, bzw. dem Ergebnis unserer im Vorfeld dieses Kolloquiums vollzogenen erneuten Lektüre und nachfolgender Überlegungen.

Da sich der Text – auch nach mehrfacher Lektüre – massiv jedem eindimensionalen Deutungsschema widersetzt, ist mit den herkömmlichen Interpretationsmustern kein befriedigendes Ergebnis zu erzielen. Aber genau dieser, in Schulklassen immer wieder unternommene Versuch einer final-kausalen Deutung der *Judenbuche* ist es, der letztlich sowohl bei Schülern als auch bei Lehrern in jene Frustrationsebene führt, die auch in dem einleitend vorgetragenen Roman-Zitat angesprochen wird. Die *Judenbuche* lässt sich letztlich nur und allein auf der Folie der hier geäußerten Erkenntnisse zur komplexen Erzählstruktur des Textes lesen; allein damit kann eine befriedigende und möglicherweise auch sinnstiftende Lektüre erreicht werden. Die eingehende Analyse der Erzählstruktur, in der sich gewissermaßen eine Poetik der Wahrnehmung bzw. deren Erschütterung manifestiert, bildet dabei nicht die Voraussetzung einer Interpretation, in ihr vollzieht sich gleichsam die Interpretation selbst.

Die *Judenbuche* als ‚filmischer‘ Text

Gestützt werden die bisher geschilderten Überlegungen durch einen Befund, der sich in der Zusammenschau der vorgestellten Ergebnisse fast aufdrängt. Die *Judenbuche* erweist sich nämlich – bei eingehender Untersuchung ihrer Erzählstruktur – als ausgesprochen ‚filmischer‘ Text, will sagen, als mit solchen Techniken erzählender Text, die heute als ‚filmisch‘ kategorisiert sind. Viele der Besonderheiten des Erzählens in der *Judenbuche*, wie sie im vorangehenden dargestellt worden sind, lassen sich als ausgesprochen ‚filmische‘ Techniken beschreiben. Es sind dies im einzelnen:

- Wechsel von chronikartigem Bericht und szenischer Darstellung,
- Kongruenz und Inkongruenz von Erzählzeit und erzählter Zeit,
- Perspektivenwechsel in den dialogisch dargestellten Szenen,
- Spiel mit Licht und Dunkelheit,
- Technik des Ein- und Ausblendens sowie der Verzahnung.

Fast meint der Leser bei der Lektüre der *Judenbuche*, eine Kamera mitlaufen zu sehen, die das Geschehen aus den verschiedenen Perspektiven dokumentiert. Mit ihrem strengen Perspektivismus führt die ‚filmische‘ Erzählweise des Textes zu einer subjektiven, stets an den Blickwinkel der jeweiligen Figur gebundenen, ausschnitthaften Wiedergabe von Geschehen, wobei all das, was nicht im unmittelbaren Wahrnehmungsbereich der Figur steht, im Dunkeln bleibt.²¹

Diese Lesart der Erzählung als Text mit einem ausgesprochen "filmischen" Potential findet auch auf der Ebene der sprachlichen Analyse eine Bestätigung. Nur angedeutet sei die Tatsache, daß in der *Judenbuche* ungewöhnlich viele Wörter aus den Bereichen der Wortfelder Sehen, Hören, Wahrnehmen vorkommen. Die bereits erwähnte Untersuchung von Heitmann hat dazu eine Vielzahl von Stellen angeführt.²² In unterschiedlichster Schattierung wird vom Hören berichtet; es knarrt, klappert, kracht, krächzt, knistert, klirrt und keucht in einem fort, mal leiser, mal lauter, und noch häufiger wird über das berichtet, was jemand sieht oder betrachtet, welche Richtung sein Blick nimmt. Hierzu führt Heitmann über hundert Belege an. In all diesen Stellen des Textes ist implizites ‚filmisches‘ Material, ‚filmisches‘ Werkzeug verborgen; sie lassen sich als verborgene Regieanweisungen lesen, und es erscheint durchaus naheliegend, mit Hilfe dieses Materials den Versuch zu unternehmen, einen *Judenbuchen*-Film zu drehen.

II.

Bevor die im ersten Teil dargestellten Ergebnisse im Hinblick auf Möglichkeiten didaktischer Umsetzung hin befragt werden, seien vorab einige grundsätzliche didaktische Vorüberlegungen angestellt. Gemäß des neueren Standes der gegenwärtigen Allgemeindidaktik und der Fachdidaktik, der auf neueren Erkenntnissen der Lernpsychologie und Erkenntnistheorie beruht und zu einer Verlagerung des didaktischen Interesses auf die Subjektseite des Lernens geführt hat, fühlen sich die im folgenden dargelegten Anregungen für eine Didaktisierung der *Judenbuche* in den beiden Sekundarstufen in besonderem Maße den Schülern verpflichtet. Hinter dieser Formulierung, die nur auf den ersten Blick banal zu sein scheint, verbergen sich nicht weniger als die Hauptforderungen an die Gestaltung von Unterricht, wie sie neue Ansätze innerhalb der Didaktik formulieren²³ und wie sie als Leitbilder auch in den neuen Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen Eingang gefunden haben: Schülerorientierung und Förderung aktiven und selbständigen Arbeitens.²⁴

Im folgenden soll diesen Gestaltungsanforderungen, die sich freilich daneben auch in ihrer wissenschaftspropädeutischen Funktion zu bewähren haben, durch den Versuch einer handlungsorientierten Umsetzung Rechnung getragen werden. Soweit es möglich ist, sollen in diesem Zusammenhang induktive Zugänge zum Gegenstand der *Judenbuche* besprochen werden. Deduktive Zugänge, etwa die Frage, inwieweit die *Judenbuche* gattungspoetisch als Novelle oder Kriminalgeschichte anzusprechen ist, sind nicht nur literaturwissenschaftlich obsolet,²⁵ sondern haben wohl wesentlich mit dazu beigetragen, dass dieser Text in den Ruch gelangt ist, in dem er heute noch bei vielen ehemaligen Schülern steht und von dem das Eingangszitat einen Eindruck vermitteln konnte. Bereits vorhandenes Wissen anderer von Schülern nachvollziehen zu lassen, ist für die meisten Schüler ermüdend, langweilig und von geringem Lernerfolg gekrönt. Deswegen sollen im folgenden andere Wege in Ansätzen konturiert werden, bei denen die Schüler und Schülerinnen am Ende zu eigenen Resultaten gelangen und sich so in ihrem Tun ernst genommen fühlen können. Die folgende didaktische Konzeption soll in beiden Sekundarstufen Anwendung finden. Dabei werden altersspezifische Modifikationen und etwas andere Akzentuierungen vorgenommen. Ausführlich dargestellt wird die geplante Reihe am Beispiel der Sekundarstufe I. Der Beitrag endet mit einem kurzen Ausblick auf eine Anwendung in der Oberstufe.

Der Ausgangspunkt der folgenden Didaktisierung ist die Erzählstruktur der *Judenbuche*. Diese Entscheidung gründet in der bereits im ersten Teil dargestellten, eminenten Bedeutung dieser Struktur für den Text. Der Einschätzung, dass der Text sich über eben diese Struktur konstituiert und dass gerade sie dafür verantwortlich ist, dass der Text sich einer eindeutigen Sinnerschließung stets neu entzieht. Jede Festlegung auf eine Deutungsebene wird stets vom Text selbst unterlaufen. Die gängigen hermeneutischen Zugriffe, die in ihren wichtigsten Ergebnissen auf eine je Vollständigkeit beanspruchende Interpretation hinauslaufen, ertrotzen ihre Aussagen um den Preis der Reduktion wichtiger struktureller, aber auch inhaltlicher Momente.

Während nun aber die Fachwissenschaft diese grundlegenden Erkenntnisse in letzter Zeit überzeugend nachgewiesen hat,²⁶ verweigert sich die fachdidaktische Literatur weitgehend diesem elementaren Zusammenhang und versucht weiterhin, eine handliche Novellen-Fabel zu konstruieren, die kausal und final strukturiert ist.²⁷ Dieser Einsicht eingedenk besteht das hier entwickelte Vorhaben nun gerade in dem Ansatz, die Widerständigkeit des Textes, seinen im besten Sinne destruktiven Charakter herauszuarbeiten und als das eigentliche ‚Ergebnis‘ der Textanalyse mit den Schülern zu erarbeiten.

Dem erfahrungsbezogenen Einwand, Schüler wollten doch stets ein Ergebnis, das sie quasi stets schwarz auf weiß nach Hause tragen könnten, sei hier bereits entgegnet, dass zum einen den Schülern im Sinne der Wissenschaftspropädeutik nicht eine Ganzheit vorgespielt werden kann, die sich in Wahrheit lediglich fragmentarisch äußert, zum anderen aber, dass es sich erst noch erweisen muss, ob ein methodisch-formales Hauptlernziel einer Textanalyse nicht genauso ‚spannend‘ sein kann wie eine eindimensionale und damit letztlich tote Interpretation. Im Sinne der wissenschaftspropädeutischen Verpflichtung von Unterricht ist dieser Zusammenhang den Schülern transparent zu machen.

Für die erste Reihe sind die Klassen 9 oder 10 der Sekundarstufe I vorgesehen. Eine Behandlung der *Judenbuche* unter den Gesichtspunkten, wie sie im folgenden ausgebreitet werden, in einer unteren Klasse – etwa Klasse 7 oder 8 – durchzuführen, verbietet sich wegen des Anspruchsniveaus und des intellektuellen Entwicklungsstandes dieser Jahrgänge.

Die Texterschließung zu Beginn der Reihe erfolgt durch sukzessive Lektüre, die zum einen häuslich zum anderen innerhalb des Unterrichts stattfinden soll. Für diesen ersten Textzugriff wird – bei drei bis vier Wochenstunden– in etwa eine Unterrichtswoche veranschlagt. Innerhalb dieses ersten Zugriffs soll relativ offen vorgegangen werden. Die Eindrücke der

Schüler sowie ihre Kommentare sollen in ihrer Spontaneität weitgehend unkommentiert bleiben. Es ist in dieser Altersstufe davon auszugehen, dass die zentralen inhaltlichen Momente des Textes zutreffend erfasst werden und dass die Charakterisierung der Figuren in diesem ersten Zugriff angemessen wiedergegeben werden können.

Wichtig innerhalb dieser ersten Texterschließung scheint es allerdings zu sein, inhaltlich unbekannte Wörter zu erläutern, soweit sich diese nicht von den Schülern aus dem Anmerkungsapparat der Reclam-Ausgabe selbständig aufschlüsseln lassen und Hilfestellungen zur Erschließung des historischen Raumes zu geben. Die Besitz- und Rechtsverhältnisse des feudalen 18. Jahrhunderts sind auch bei unserem Herangehen für diese Frühphase der Textaneignung unerlässlich. Wichtig ist dabei allerdings, dass diese Hilfestellungen lediglich auf der reinen Sach- und Wortebene gegeben werden, dass mit ihnen jedoch keine deutende Absicht verfolgt wird. Es wird von entscheidender Bedeutung für das Gelingen dieser Reihe sein, in den Köpfen der Schüler einen ‚Text‘ entstehen zu lassen, der nicht durch fremde Deutungen angereichert ist.

Genau dieser Stand soll nun im folgenden festgeschrieben werden, indem die Schüler eine kurze Inhaltsangabe des Gesamttextes anfertigen. Diese Inhaltsangaben werden am Ende der Reihe die Funktion haben, den bis dahin erreichten Lernzuwachs anschaulich zu machen. Dabei wird – wie zu erwarten ist – ein Text entstehen, der sich durch Kausalität und Finalität auszeichnet. Wie immer die Schüler ihre Akzente setzen werden, so wird doch aller Wahrscheinlichkeit nach eine Zusammenfassung entstehen, die sich etwa auf den folgenden Nenner bringen lässt: Junger Mann, der eine schwierige Kindheit erlebt hat, unter armseligen Umständen aufgewachsen ist und unter dem Einfluss eines ‚bösen‘ Verwandten gestanden hat, erschlägt im Zorn für eine gesellschaftliche Erniedrigung seinen Gläubiger und richtet sich Jahre später selbst. So oder so ähnlich.

Über das Schreiben eigener Texte auf der Grundlage des Textes der *Judenbuche* soll nun im folgenden versucht werden, diese scheinbare Sicherheit um den vermeintlichen Plot der Geschichte eben als vermeintlichen zu erweisen. Mit diesem Stichwort ist damit zugleich der Bereich angedeutet, dem die nun neu zu produzierende Textsorte entstammen soll: die zu schreibenden Texte sollen Skizzen zu einem *Judenbuchen*-Drehbuch sein. Für diesen ‚Umweg‘ zur Textanalyse lassen sich verschiedene Begründungen geltend machen. Zum einen legt die Analogie, die zwischen dem Medium Film und Prosa vorhanden ist und sich über ihre grundsätzlich auf Vermittlung angelegte Struktur gründet, diesen Zugriff nahe.²⁸ Zum anderen weist die *Judenbuche* eine spezifisch ‚filmische‘ Struktur auf, die im ersten Teil bereits herausgestrichen wurde.²⁹ So kann für das didaktische Anliegen dieser Reihe, die

erzählende Struktur des Textes zu erkennen und zu erfassen, über den Umweg der Kamera, der Bildführung, der Perspektiven, der Kamerabewegung und anderen Möglichkeiten filmischen Erzählens einiges an Ergebnissen für die Analyse der komplexen Erzählstruktur in der *Judenbuche* gewonnen werden.

Den Schülern ist das Medium Film darüber hinaus sehr vertraut, ja man könnte sagen, dass es sich bei Film und Fernsehen geradezu um die den Schülern geläufigen und selbstverständlichen Formen der Wirklichkeitsvermittlung handelt. Daraus ergeben sich, ohne daß man etwa sehr tief in das Handwerkszeug der Filmanalyse greifen müsste, implizite Lernzuwächse, die auf einer weiteren Ebene anzusiedeln sind. Indem das Schreiben von Filmszenen der *Judenbuche* funktionalisiert wird auf eine Analyse des Ausgangstextes selbst – denn ohne den Ausgangstext wird keine eigene Schreibearbeit möglich sein –, leistet die Reihe zudem einen Beitrag der Bewußtmachung für das Funktionieren von Filmen an sich, ohne dass dies als eigenständiger Komplex im Unterricht thematisiert werden müsste. Kompetenz im Umgang mit dem Medium, das allgegenwärtig die Schülergegenwart dominiert, wäre somit das erfreuliche Nebenprodukt, das dieser Beschäftigung mit Literatur innewohnt.

Bevor im folgenden die didaktische Realisierung des Projekts genauer dargestellt wird, soll noch auf eine letzte Begründungsebene für die folgenden Ausführungen hingewiesen werden, die auf die grundsätzlichen Möglichkeiten produktiven Umgangs mit Literatur rekurriert, wie sie die neuere Fachdidaktik bevorzugt.³⁰ Bei all diesen Verfahren entsteht ein eigener Text in enger Auseinandersetzung mit dem bereits existenten Text. Damit ist eine genaue Beschäftigung mit dem vorhandenen Text gewährleistet und zudem sinnvoll motiviert. Im eigenen Schreiben materialisiert der Schüler die ohnehin im rezeptionsästhetischen Lesevorgang geleistete Ergänzungsarbeit am vorhandenen Text. Dieser beim Lesen stattfindende Vorgang wird durch das Schreiben eines eigenen Textes veräußerlicht, d.h. nach außen hin materialisiert, um dann als neues Verstehensprodukt mit dem bereits existenten Text kontrastiert werden zu können. Die zwischen beiden Texten bestehende Differenz erzeugt beim Schüler kognitive Dissonanz, zu deren Überwindung Verstehensprozesse aktiviert werden müssen. Diese produktive Differenz ist damit Dreh- und Angelpunkt des gemeinsamen Lernprozesses, der mit diesem Vorgehen initiiert wird und der den nun folgenden Unterricht motiviert und konturiert.

Nach der Fixierung der Inhaltsangaben und deren Zurkenntnisnahme im Plenum wird mit einem ersten Arbeitsauftrag eine arbeitsteilige Gruppenarbeit eingeleitet, die des Inhalts ist,

die möglichen Umstände der vier Todesfälle innerhalb des Textes ‚filmisch‘ zu rekonstruieren. Für diesen Auftrag ist kein dezidiert filmisches Handwerkszeug erforderlich. Mit dem den Schülern zur Verfügung stehenden Vokabular soll auf der Basis der entsprechenden Textpassagen versucht werden, den jeweiligen Tathergang ‚filmisch‘ einzufangen. Als erste Übung wäre etwa an den Tod des alten Mergel zu denken (S. 8-10), die die Schüler möglicherweise so lösen: Mutter und Friedrich hören ein Unwetter und ein lautes Klopfen an der Tür (Nahaufnahme der Gesichter); Margret öffnet die Tür (Kamera zeigt zwei Männer; Schnitt); Kamera auf Friedrich, der Stimmengewirr hört; ein Satzjetzen lautet: „Tot im Holze gefunden“. Das Anfertigen einer Tabelle wäre eine weitere Möglichkeit, um erste Überlegungen schriftlich zu fixieren. Diese könnte beispielsweise die Rubriken „Was sieht der Zuschauer?“, „Was hört der Zuschauer?“, „Was sprechen die Darsteller?“ und „Wie sprechen es die Darsteller?“ umfassen.

Mit der Formulierung des scheinbar simplen Ergebnisses dieser ersten Übung wird bereits eine Sensibilisierung für eine der charakteristischen Erzähltechniken dieser Novelle erreicht: Die entscheidenden Handlungen geschehen *h i n t e r* der Szene, denn Hermann Mergel wird bereits tot gebracht, die eigentlichen Umstände seines Todes bleiben somit im dunkeln, was durch diese Schreibübung bereits evident wird. Die wichtigsten Geschehnisse erscheinen dem Leser als *v e r m i t t e l t e* Ereignisse, d.h. verstellt durch die spärlichen Kommentare des auktorialen Erzählers und seiner Figuren. Die Technik des Ent- und Verhüllens als Grundstruktur dieser Erzählung, wie sie bereits skizziert wurden, rückt in den Horizont der Schüler. Ein erstes Stutzen gegenüber dem bislang behaupteten Sinnzusammenhang kann als das Zwischenergebnis dieser Arbeitsphase festgehalten werden, denn nun wird den Schülern deutlich, daß sie an den entscheidenden Stellen der Handlung als Leser bzw. Zuschauer nie anwesend sind. Eine Sensibilisierung für die Art des Erzählens, das erwünschte Mißtrauen gegenüber dem Text und seinen Behauptungen wird angebahnt.

Der nächste Schritt betrifft die ‚Verfilmung‘ des Strukturwechsels von chronikartig-resümierenden und szenisch-dialogischen Szenen. Ziel dieser Einheit wird es sein, bei den Schülern die Bewußtwerdung der Unterscheidung von Erzählzeit und erzählter Zeit zu initiieren. Dieser Unterschied kann den Schülern wiederum durch Schreibaufgaben besonders einsichtig werden, indem sie feststellen, daß die Szenen, die dialogartig konstruiert sind, andere Zeitabstände umfassen als diejenigen, die von der Regie des Erzählers bestimmt werden. Als Textstellen kommen z.B. die Leerstelle der 28 Jahre der Abwesenheit eines Protagonisten (S. 49) im Vergleich mit der verhinderten Beichte Friedrichs (S. 34) in Betracht. Andere Stellen ließen sich anführen. Hier muss einem unwillkürlich beobachteten

Phänomen am Ende nur noch ein Name gegeben werden, um eine grundlegende Erkenntnis im Schüler zu befestigen.

Mit dem Vergleich der fortwährenden Wechselstruktur der Erzählabschnitte gelangt man dann in der Bearbeitung weiterer Szenen zum Erzähler selbst und seinem amorphen Auftreten. Ausgehend von seinem dezidiert auktorialen Auftritt nach dem Förstermord (S. 34), bei dem er paradoxerweise eben gerade dies zu sein bestreitet,³¹ kann über das Problem der filmischen Umsetzung dieses Ausschnittes – die Kamera kann ja nicht “ich” sagen – erarbeitet werden, welche Rolle der Erzähler innerhalb der Erzählung einzunehmen vorgibt bzw. welche Rolle er wirklich spielt. Seine “poetische Lüge”³², nach der er vorgibt, “nichts davon oder dazu tun” zu können (S. 34), kann als solche mit vielen Belegstellen aufgezeigt werden. (Woher weiß der Erzähler, dass Friedrich im Försterprozess “ziemlich der Wahrheit gemäß” (S. 33) ausgesagt hat?; Wieviel Forsthelfer waren denn nun bei Brandis: “acht” (S. 31) oder “sieben oder acht” (S. 25)?).

Für die weitergehende Analyse der Figur sind dann die Stellen schreibend umzuformen, in denen sich der Erzähler als solcher unmittelbar zu erkennen gibt bzw. für den Leser greifbar wird. In dieser Phase wird das Profil eines Erzählers erarbeitet, der gern Wertungen abgibt, sozialpsychologische Weisheiten einstreut und oft ironische Kommentare abgibt.³³ Zusätzlich soll in diesem Abschnitt des Unterrichts deutlich gemacht werden, unter welche Vorbehalte der Erzähler seine Informationen zu stellen bereit ist. Geeignet zum Erlangen dieser Erkenntnisse erscheint die Umarbeitung der Eingangspassagen der Erzählung (S. 3-7). Dieser Textabschnitt bietet für alle Beobachtungen Belege (Ironie: Das nunmehr geordnete Leben des Heinrich Mergel zu Beginn seiner zweiten Ehe wird zum “Joch” (S.7); Wertung: Heinrich Mergel als “verkommenes Subjekt” (S. 6); sentenzenhafte Weisheiten: “wogegen nichts seelentötender wirkt, als gegen das innere Rechtsgefühl das äußere in Anspruch zu nehmen” (S. 4)). Bei der Umformung dieser Beobachtungen in filmische Sprache werden die Schüler zu dem Ergebnis kommen, daß sich diese Erzähläußerungen nur auf zweierlei Weise filmisch umsetzen lassen, nämlich durch Schrifteinblendungen oder durch eine Erzählerstimme aus dem “off”. Damit aber wird die Rolle des auktorialen Erzählers besonders sichtbar. Wenn die Schüler diese Auffälligkeiten gar nicht zur Kenntnis nehmen sollten, ist durch das Vergleichen der ‘Drehbuchskizzen‘ mit dem Ausgangstext ein Redeanlass gegeben, über das Profil dieses Erzählers mit seinen teilweise aufdringlichen Kommentaren ins Gespräch zu kommen. Wichtiger im Sinne der Reihe erscheint aber, die vielfältigen Vorbehalte, unter denen das Erzählte steht, erneut in den Blick der Schüler zu bringen. Die zahllosen “Man

sagt”, “es hieß”, “man meinte”, “sie soll”, die den ganzen Text beherrschen, tragen erneut zu der Erkenntnis bei, dass das Geschilderte lediglich im Bewusstsein vielfältiger Brechungen zu rezipieren ist.

Genau daran knüpft der letzte Untersuchungsschwerpunkt innerhalb unserer Reihe an: An die Passagen, in denen der Erzähler, der – wie gesehen – selbst gebrochen vermittelt, hinter seine Figuren zurücktritt. Die Tatsache, dass der Text Stellen aufweist, die vom Erzähler nicht überformt zu sein scheinen, sondern in ihrer situativen Darstellung von Gesprächen und Vorgängen durch Figurenperspektive bestimmt werden, soll nun verstärkt in den Blick genommen werden. Das Verfahren der Figurenperspektive – eines gleichsam ‚personalen‘ Erzählens – ist neben den bereits genannten Einzelphänomenen ein integraler Bestandteil der vielfältigen Brechungen, Relativierungen und Verschiebungen, die bisher bereits den Verlauf der Reihe bestimmten und letztlich nicht immer sauber als Strategien voneinander zu trennen sind, weil sie sich vielfältig bedingen und durchdringen.

Für die letzte Schreibaufgabe soll die sogenannte Heimkehrer-Szene (S. 49-51) als Ausgangstext genommen werden. Es wurde bereits darauf hingewiesen, wie in dieser Szene die Multiperspektive auf das Geschilderte gleichsam kulminiert. Das muss hier nicht erneut nachgezeichnet werden. Wichtig an dieser Stelle ist allein, daß spätestens zur filmischen Umsetzung dieser Szene den Schülern filmtechnische Termini an die Hand gegeben werden sollen. Dies war bislang nicht unbedingt erforderlich gewesen, weil die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten hinreichten.

Die Komplexität dieser Szene soll jedoch – nicht zuletzt auch, weil die Schüler inzwischen über eine erhöhte Sensibilität dem Gesamtprojekt und dem Text gegenüber verfügen – auch angemessen umgesetzt werden. So wäre hier der Zeitpunkt, die Schüler mit Grundbegriffen der Filmsprache vertraut zu machen: Schnitt, Perspektive, Kameratechniken und -bewegungen, Kranfahrten und Kompositionstechniken sind hier einzuführen.³⁴ Das erhoffte Ergebnis ist die angemessene Umsetzung dessen, was der Text vorführt: Eine kunstvoll durch die Augen der Bewohner gebrochene Ankunft eines Mannes im “Dorf B.” am “24. Dezember 1788” (S. 49). Nicht mehr, aber eben auch nicht weniger. Friedrich Mergel oder Johannes Niemand wird dieser Mann durch den Text niemals werden.

Der Vergleich der mittlerweile gewonnenen, verschiedenartigen Anforderungen an die filmische Umsetzung macht über die Maße deutlich, was ansonsten mühsam hätte erarbeitet werden müssen: Der Erzählung fehlt der “archimedische Punkt”.³⁵ Die Multiperspektivität des

Erzählens, das Erzählen unter Vorbehalt sowie die scheinbare Objektivität, die in Wahrheit eine tausendfach gebrochene Facettensicht darstellt, können über die filmische Umsetzung in den Horizont der Schüler gebracht werden. Für jede Szene – prosaisch gesprochen für jeden Erzählabschnitt – ist eine eigene Kameraeinstellung vonnöten, jedem Wort des Erzählers und seiner Figuren ist nur mit genauestem Zusehen auf die Schliche zu kommen, um dann als Leser doch letztlich mit seinen Deutungen und Spekulationen allein zu stehen – so klug als wie zuvor. Und diese Einsicht, die die Schüler letztlich gewinnen sollen, erweist sich durchaus nicht als unbefriedigend, sondern im Gegenteil als ‚detektivisch‘ und ‚kriminalistisch‘, um zwei schon oft mit der *Judenbuche* didaktisch in Verbindung gebrachte Attribute zu bemühen, die freilich in dem hier skizzierten Kontext eine ganz neue Bedeutung erhalten.

Beendet werden soll die Reihe mit einem Rückgriff auf die im ersten Teil der Reihe angefertigten Inhaltsangaben. Schüler und Lehrer erhalten nun im Vergleich zweier Lernstadien Aufschluss über den Lernzuwachs der Gesamtgruppe. Den Schülern soll dieser Rückgriff ihren Lernzuwachs vor Augen führen. Mit diesem Unterrichtsschritt wird den Lernenden die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns fassbar gemacht. Zugleich kann mit diesem Schritt dem Einwand entgegengetreten werden, die Schüler könnten unbefriedigt aus dieser Reihe herausgehen, wollten lieber eine ‚fertige‘, inhaltliche Interpretation als eine formale Erkenntnis.

Spätestens zu diesem Zeitpunkt der Reihe kann den Schülern offenbar werden, was sie in den letzten Stunden dieser Reihe gelernt und geleistet haben. Einer von ihnen selbst formulierten, oberflächlichen Deutung – denn nichts anderes waren ja ihre Inhaltsangaben – die sich zudem immer den Vorwurf gefallen lassen muss, ‚irgendwie falsch‘ zu sein, können sie nun ein differenziertes und anspruchsvolles Analyse-Ergebnis gegenüberstellen. Statt die – aus Schülersicht formuliert – nur auf einen Einzeltext passende ‚Lösung‘ herausgefunden zu haben, verfügen sie nunmehr über Handwerkszeug, das es ihnen ermöglicht, immer wieder mit literarischen Texten kompetent umgehen zu können. Und wer – das ließe sich ihnen als Ansporn dazu sagen – mit der *Judenbuche* kompetent umzugehen vermag, den kann so schnell kein Text mehr schrecken.³⁶

Für die Sekundarstufe 11 können die hier vorgestellten Pläne für die Behandlung der *Judenbuche* im großen und ganzen ebenso zum Tragen kommen, allerdings alterstufengemäß variiert und anders funktionalisiert. Die Reihe kann entsprechend dem oben skizzierten Verlauf durchgeführt werden, wobei den Techniken filmischen Erzählens ein breiterer

Umfang eingeräumt werden kann und sollte. Die Kompetenz zu einer adäquaten Beherrschung filmischer Analysetechniken wird ohnehin in den neuen Richtlinien der gymnasialen Oberstufe als obligatorisch ausgewiesen.³⁷ Diesem Postulat ist mit der hier umrissenen Reihe besonders gut nachzukommen. Entsprechend ist zu erwarten, dass die von den Schülern zu schreibenden Texte auf einem deutlich höheren Anspruchsniveau anzusiedeln sein werden. Auch für die Bewertung der schülereigenen Produkte können hier zusätzlich zu den Kriterien, die sich über die Adäquanz zum Ausgangstext ergeben, die angemessene Anwendung und Umsetzung von Kenntnissen über die Möglichkeiten filmischen Erzählens Berücksichtigung finden.

Nachdem dieser Teil der Reihe in der Oberstufe abgeschlossen ist, ließe sich darüber nachdenken, auf der Grundlage der nun gewonnenen Sensibilität dem Text und seinem Mitteilungscharakter gegenüber eine vertiefende Einheit anzuschließen, die sich – ausgehend von diesem Text – dem ebenfalls verbindlich vorgeschriebenen Lernbereich Reflexion über Sprache annimmt.³⁸ Dass dieser Text ein in hohem Maß selbstreflexiver Text ist, weisen die neuesten Beiträge zur *Judenbuche* eindrucksvoll nach.³⁹ Diese Erkenntnis nun allerdings in ihrer ganzen Bedeutung zu didaktisieren, ist innerhalb der Schule wohl kaum zu leisten. Wenn aber die *Judenbuche* “poetologisch als Bestimmung der Grenze literarischer Rede”⁴⁰ gelesen werden kann, dann wäre es immerhin möglich, dies mit den Schülern am Beispiel des Verhältnisses von Sprache und Tod in der *Judenbuche* zu erarbeiten.

Auf der Grundlage der Drehbuchskizzen zu den vier Todesfällen und einer zusätzlichen Einbeziehung der Spuren und Signalwörter, die die vier Toten jeweils im Text hinterlassen (Aberglaube, Justiz, Ritus, Materie), könnten differenziertere Skizzen entstehen, die durch die Verwendung etwa symbolischer oder metonymischer Montagetechniken direkt auf das Verhältnis von Sprache und Text, wie es in der *Judenbuche* verhandelt wird, hinweisen würden.

¹ Brief an Henriette von Hohenhausen vom 14. Januar 1840. Zitiert nach: *Annette von Droste-Hülshoff. Historisch-kritische Ausgabe. Werke. Briefwechsel.* Hrsg. von Winfried Woesler. Tübingen 1978-2000; hier: Bd. IX,1: Briefe 1839-1842. Text. Bearbeitet von Walter Gödden und Ilse-Marie Barth. 1993, S. 93.

² Brief an Levin Schücking vom 17. November 1842. In: *Droste-HKA*. Bd. IX,1 (s. Anm. 1), S. 387.

³ Jörg Uwe Sauer: *Uniklink*. Salzburg, München: Residenz-Verlag 1999, S. 000.

⁴ Felix Heitmann: *Annette von Droste-Hülshoff als Erzählerin. Realismus und Objektivität in der "Judenbuche"*. Münster: Aschendorff 1914.

⁵ Lore Hoffmann: *Die Erzählkunst der Droste in der Judenbuche*. Diss. Münster 1948; vgl. diess.: *Studie zum Erzählstil der Judenbuche*. In: *Jahrbuch der Droste-Gesellschaft. Westfälische Blätter für Dichtung und Geistesgeschichte* (Münster) 2 (1948-1950; 1950), S. 137-147.

⁶ Heinrich Henel: *Annette von Droste-Hülshoff: Erzählstil und Wirklichkeit*. In: *Festschrift für Bernhard Blume. Aufsätze zur deutschen und europäischen Literatur*. Hrsg. von Egon Schwarz, Hunter G. Hannum und Edgar Lohner. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (1967), S. 146-172.

⁷ Clifford Albrecht Bernd: *Enthüllen und Verhüllen in Annette von Droste-Hülshoffs "Judenbuche"*. In: *Untersuchungen zur Literatur als Geschichte. Festschrift für Benno von Wiese*. Hrsg. von Vincent J. Günther, Helmut Koopmann, Peter Pütz und Hans Joachim Schrimpf. (Berlin): Schmidt (1973), S. 347-362; vgl. auch Bernd Kortländer: *Wahrheit und Wahrscheinlichkeit. Zu einer Schreibstrategie in der "Judenbuche" der Droste*. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* (Berlin) 99 (1979) Sonderheft: *Annette von Droste-Hülshoff, 'Die Judenbuche'*. Nov. 1980, S. 86-99.

⁸ Ronald Schneider: *Realismus und Restauration. Untersuchungen zur Poetik und epischem Werk der Annette von Droste-Hülshoff*. Kronberg/Ts.: Scriptor 1976.

⁹ Ernst Ribbat: *Stimmen und Schriften. Zum Sprachbewußtsein in den "Haidebildern" und in der "Judenbuche"*. In: *Dialoge mit der Droste*. Hrsg. von Ernst Ribbat. Paderborn u.a.: Schöningh (1998), S. 231-247; Detlef Kremer, Andreas Kilcher: *Romantische Korrespondenzen und jüdische Schriftmagie in Drostes "Judenbuche"*. In: ebd., S. 249-261.

¹⁰ Peter Leiser: *Annette von Droste-Hülshoff. Die Judenbuche. Interpretationen und Materialien*. Didaktisch-methodische Anmerkungen von Friedhelm Kicherer. 4. Aufl. Hollfeld: Beyer 1996, S. 66.

¹¹ Brief an Levin Schücking vom 5. Mai 1842. In: *Droste-HKA*. Bd. IX,1 (s. Anm. 1), S. 293.

¹² Schneider 1976 (s. Anm. 8), S. 252f.

¹³ Die im folgenden in Klammern gesetzten Seitenzahlen beziehen sich auf die für den Unterrichtspraktiker wohl maßgebliche Ausgabe im Reclam-Verlag: *Annette von Droste-*

Hülshoff. Ein Sittengemälde aus dem gebirgigten Westfalen. Mit einer Nachbemerkung von Walter Hüge. Stuttgart 2001 (= Reclams Universal-Bibliothek. 1858).

¹⁴ Vgl. Ronald Schneider: *Annette von Droste-Hülshoff*. 2. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler 1995, S. 104 (= Sammlung Metzler. 153).

¹⁵ Bernd 1973 (s. Anm. 7), S. 348.

¹⁶ Hoffmann 1950 (s. Anm. 5), S. 142.

¹⁷ Bernd 1973 (s. Anm. 7), S. 358.

¹⁸ Ribbat 1998 (s. Anm. 9).

¹⁹ Ebd., S. 239.

²⁰ Ebd., S. 247.

²¹ Angesichts dieses Befundes muss als eine Merkwürdigkeit konstatiert werden, dass die *Judenbuche* nur eine, nicht sehr überzeugende Verfilmung – eine Produktion des Bayrischen Rundfunks – erlebt hat (s. Anm. 37); merkwürdig auch, daß die Wissenschaft bisher nie die *Judenbuche* als ‚filmischen‘ Text ‚entdeckt‘ hat.

²² Heitmann 1914 (s. Anm. 4), S. 19-25.

²³ Als namhaftester Vertreter subjektivistischer Theorien ist Edmund Kösel zu nennen. Zur Einführung sei empfohlen: *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch der subjektiven Didaktik*. Elztal-Dallau: Laub 1993. In diesem Zusammenhang bedeutsam ist außerdem die Tatsache, dass neuere subjektivistische Ansätze auch Eingang in bereits bestehende didaktische Modelle gefunden haben. Vgl. dazu den Basisartikel von Volker Huwendiek: *Didaktisches Denken und Unterrichtsplanung*. In: *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf*. Hrsg. von Gislinde Bovet und Volker Huwendiek. Berlin: Cornelsen 1998, S. 74-113.

²⁴ Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch*. Hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung [...] des Landes Nordrhein Westfalen. Düsseldorf 1999, S. XVIIIff.

²⁵ Vgl. z.B. Ribbat 1998 (s. Anm. 9), S. 239.

²⁶ Vgl. z.B. ebd.

²⁷ Vgl. aus der Fülle der didaktischen Literatur z.B. Hans-Ulrich Lindken: *Erläuterungen zu Annette von Droste-Hülshoff, Die Judenbuche*. Hollfeld: Bange 1997 (= Königs Erläuterungen und Materialien. 216), der auf den Seiten 20-27 eben eine solche „Fabel“ konstruiert.

²⁸ Vgl. zu diesem Zusammenhang Wolfgang Gast: *Film und Literatur. Grundbuch; Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse*. Frankfurt 1993.

²⁹ Zu dieser Parallele äußert sich bereits Schneider 1995 (s. Anm. 14), S. 103. Er schenkt dieser Ähnlichkeit allerdings keine weitere Bedeutung.

³⁰ Vgl. Joachim Fritzsche: *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3. Umgang mit Literatur*. Stuttgart: Klett 1994; darin vor allem das Kapitel zu produktiven Verfahren, S. 197-213.

³¹ Der Terminus des auktorialen Erzählers kann an dieser Stelle eingeführt bzw. wiederholt werden.

³² Felix Heitmann: *Annette von Droste-Hülshoff als Erzählerin. Realismus und Objektivität in der "Judenbuche"*. Münster 1914, S. 60.

³³ Vgl. Ribbat 1998 (s. Anm. 9), S. 242.

³⁴ Als Einführung in dieses Gebiet eignet sich Jeremy Vineyards *Crashkurs Filmauflösung. Kameratechniken und Bildsprache des Kinos*. Frankfurt a.M. 2001. Wegen der zahlreichen Illustrationen und der übersichtlichen Aufmachung lassen sich viele Seiten des Buches zugleich unmittelbar als Arbeitsblätter für den Unterricht fruchtbar machen. Im Anhang auch zahlreiche Hinweise zu weiterführender Literatur.

³⁵ Heinz Rölleke: *Annette von Droste-Hülshoff: Die Judenbuche. Interpretation*. München 1989 (= Oldenbourg Interpretationen. 33), S. 64.

³⁶ Wenn weitergehendes Interesse der Schüler bestehen sollte und es die institutionellen Rahmenbedingungen gestatten, wäre zu überlegen, inwieweit die bisher geleistete produktionsorientierte Arbeit in Produktorientierung überführt werden kann. Konkreter gesagt: Auf der Basis der bisher erstellten Drehbuchskizzen könnte daran gegangen werden, Teile der *Judenbuche* tatsächlich von den Schülern verfilmen zu lassen und dieses ‚Produkt‘ etwa auf einem Schulfest oder im Rahmen einer Projektwoche der Schulöffentlichkeit zugänglich zu machen. Wenn dies nicht der Fall sein sollte, ließe sich zumindest auf der Basis des bisher Erarbeiteten eine Analyse der einzig existierenden *Judenbuchen*-Verfilmung vorzunehmen. Die Schüler werden dies in ihrer dann vorhandenen ‚Experten‘-Kompetenz kenntnisreich und vermutlich auch gern leisten. Es existiert eine Verfilmung des Bayerischen Rundfunks aus dem Jahre 1980: *Die Judenbuche*. Buch und Regie: Rainer Horbelt.

³⁷ *Richtlinien und Lehrpläne* (s. Anm. 22), S. 19f.

³⁸ Ebd. S. 21f.

³⁹ Vgl. Kremer, Kilcher 1998 (s. Anm. 9), S. 249.

⁴⁰ Ribbat (s. Anm. 9), S. 246.