

Überwindung des Zwischenraumes: Ernst Weiß' Erzählung *Marengo* im Literaturunterricht

Michal Smrkovský

Abstract

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, den Prager deutschen Autor Ernst Weiß kurz vorzustellen, und die Möglichkeiten für den Literaturunterricht zu skizzieren, die seine Erzählung *Marengo* bietet. Nachdem die Struktur der vorgeschlagenen Didaktisierung und ihre theoretische Grundlage erleuchtet werden, berichtet der Autor aus der Praxis mit Schülern der 12. Klasse (Sekundarstufe II). Im folgenden Didaktisierungsvorschlag wird mit 3 Auszügen gearbeitet, im Zentrum steht dabei die Persönlichkeit des Protagonisten und der Einfluss, die eine Nebenfigur auf ihn ausübt. Die Schüler erarbeiten 2 Konkretisierungen, die zu einer abschließenden Interpretation führen. Diese sollte sie zu einer Reflexion der eigenen Realität anregen – im Fall von *Marengo* geht es um die Fragen der eigenen Identität und der Rolle, die in ihrer Entwicklung Andere spielen. So werden die Schüler gleichzeitig mit Fragen konfrontiert, denen in Ernst Weiß' Schaffen eine prominente Rolle zukommt.

The aim of this article is to briefly introduce the Prague-based German author Ernst Weiß and to outline the possibilities for literature classes offered by one of his stories, *Marengo*. After illuminating the structure of the proposed implementation and its theoretical basis, the author reports from practice with 12th grade students. He works with 3 excerpts, focusing on the personality of the protagonist and the influence that a secondary character exerts on him. The students work on 2 concretizations that lead to a final interpretation. This should encourage the students to reflect on their own reality - in *Marengo's* case, it is about questions of their own identity and the role that others play in its development. In this way, the students are confronted with questions that play a prominent role in Ernst Weiß' work.

Keywords: Ernst Weiß, *Marengo*, Didaktisierung/didactical implementation, Literaturunterricht/teaching of literature

Eine Ergänzung zu Kafka? Ernst Weiß und der Stand der Forschung

Kommt man mit der Idee, im Literaturunterricht eine Stunde dem deutsch-schreibenden Prager Ernst Weiß zu widmen, stößt man möglicherweise auf Unverständnis. „Eine Ergänzung zu Kafka!“ meinte meine Kollegin an einem Prager Gymnasium, als ich von meinem Vorhaben berichtete und sie mit dem Namen Ernst Weiß bekanntgemacht habe. Meine Erklärung, der Romancier sei viel mehr als ein Anhängsel zu seinem heute deutlich bekannteren Kollegen und Freund, griff, wie ich sah, nicht wirklich. Die folgenden Unterrichtsstunden, in denen ich einen von Weiß' Texten besprochen habe, zeigten jedoch, dass der Autor durchaus Potenzial hat, heutige Jugendliche zum Nachdenken

und zum Diskutieren zu bringen, und so viel mehr zu sein als nur historischer Kontext Franz Kafkas. Im vorliegenden Beitrag versuche ich, diese Ansicht mit konkreten Argumenten zu belegen und eine in der Praxis erprobte Didaktisierung einer Erzählung von Ernst Weiß vorzustellen.

Ernst Weiß, 1882 in Brünn, in der Donaumonarchie (heutiges Tschechien) geboren, verbrachte mehrere Jahre in Prag, wo er die Bekanntschaft mit einem anderen jüdischen Schriftsteller, Franz Kafka, machte, die später zu einer Freundschaft wurde.¹ Sein Werk, das vor allem aus Romanen und Erzählungen besteht, überspannt mehrere Perioden, vom Jugendstil über Expressionismus und Realismus bis zur existentiellen Thematik.² Sein Leben war nicht arm an Erfolgen: Seine Romane erschienen im Fischer Verlag, Thomas Mann hat ihn gelobt und eine rege Korrespondenz mit ihm betrieben. 1928 bekam Weiß den österreichischen Adalbert-Stifter-Preis und im selben Jahr errang er gar die Silbermedaille in dem Kunst-Wettbewerb zum Anlass der Olympischen Spiele in Amsterdam. Vor dem Hitler-Regime floh er nach Paris, wo er sich nach dem Einmarsch deutscher Truppen im Jahr 1940 das Leben nahm.³

In der Nachkriegszeit fiel Weiß – wie viele andere Prager deutsche Autoren – zum großen Teil in Vergessenheit. Im Jahr 1967 gab der tschechische Germanist Jan Chytil der Weiß-Forschung einen wichtigen Ansporn in seinem Beitrag *Zum Werk von Ernst Weiß*. Zum größten Weiß-Biographen erhob sich später Peter Engel, der in den siebziger und achtziger Jahren u. a. die Herausgabe der sog. Weiß-Blätter initiierte, in denen jeweils Essays von Ernst Weiß gemeinsam mit Artikeln und Studien über sein Werk erschienen.⁴ Heute ist die Monografie von Margarita Pazi aus dem Jahr 1993 die beste Quelle, in der sich neben biografischen Informationen auch eine Übersicht über Weiß' Schaffen befindet.

Erwähnenswert sind weiter Werke von Tom Kindt (2008) und Tillmann Köppe (2016), die sich auf die Erzählerinstanz in Weiß' Romanen⁵ und die in ihnen stattfindende Suche nach dem Selbst konzentrieren. Der prominenten Vater-Sohn-Thematik ist die Monografie von Ulrike Längle (1981) gewidmet,

1 Der zum Teil dramatischen Beziehung zwischen den Schriftstellern, die später von Kafkas Seite beendet wurde, widmet sich Pazi in ihrem Beitrag aus dem Jahr 1973, der später in ihre Monografie aus dem Jahr 1993 eingegliedert wurde.

2 Den ersten Versuch einer Aufteilung des Weißschen Oeuvres in Etappen unternahm im Jahr 1967 Jan Chytil. Weitere Experten (z. B. Delfmann: 1989) pflichten dieser Aufteilung – obwohl sie in Einzelheiten abweichen – größtenteils bei, sodass in Weiß' Schaffen gewöhnlich drei Etappen unterschieden werden.

3 Seine Zeit in Paris beschreibt bruchstückhaft seine Bekannte und spätere Assistentin Mona Wohlheim in ihrem Heft: *Begegnung mit Ernst Weiß* (1970).

4 Zurzeit ist eine Neuaufnahme der Weiß-Blätter geplant.

5 Kindt berücksichtigt das ganze Werk des Schriftstellers, während Köppe den Roman *Die Feuerprobe* mit Werken von Albert Camus und Henry James vergleicht.

in deren Fokus der spätere Roman *Der arme Verschwender* steht. Für den vorliegenden Beitrag sind die Studien von Thomas Delfmann (1989) und Christiane Dätsch (2009) von besonderer Bedeutung, da in ihnen die Erzählung *Marengo* näher untersucht wird, die in anderen Werken – wenn sie überhaupt genannt wird – nur flüchtig erwähnt wird. Der in einem Artikel unternommener Versuch (Srnkóvský 2023), die 22 Seiten umfassende Erzählung⁶ als Wendepunkt im Werk von Ernst Weiß vorzustellen, soll hier in seinen Hauptpunkten zusammengefasst werden.

Marengo

Die beiden erwähnten Studien tragen das Wort *Existenz* in ihren Titeln (*Existenzproblematik und Erzählstrategie* bei Dätsch, *existenzialistisches Heldentum* bei Delfmann) und tatsächlich steht ein existenzialistisches Dilemma im Vordergrund. Marengo, der einsam lebende Protagonist⁷, stellt nach seinem dreißigsten Geburtstag fest, seine rein auf die Arbeit orientierte Existenz erfüllt ihn nicht mehr. Ein Liebeserlebnis mit seiner Sekretärin endet für ihn enttäuschend.⁸ Marengo, der eigentlich Felix heißt, bleibt am Ende unentschlossen: Wie möchte er eigentlich leben? Wer möchte er sein? Wie sind die Anderen in sein Leben zu integrieren? Es sind diese Fragen, die Weiß' frühere Helden in Arbeitssucht, gesteigerten Egozentrismus oder in Selbstverachtung getrieben hatten – und die sich die Protagonisten von Weiß' späteren Romanen zu beantworten bemühten. In *Marengo* werden sie klar und ohne Anspruch auf eine schnelle, eindeutige Antwort formuliert⁹ – der ursprüngliche Untertitel lautete aussagekräftig: *Oder das Leben ohne Illusionen*.¹⁰ Gerade dies macht den Text

6 Hingewiesen wird auf die Suhrkamp-Ausgabe *Die Erzählungen* aus dem Jahr 1982. Die besprochene Erzählung ist im Portal Freeditorial in dem Band *Dämonenzug* verfügbar.

7 Delfmann (1989: 116) beschreibt Marengo als einen „Mensch[en] ohne eigene Identität“, der „das Gefühl der Sicherheit seiner Existenz“ (Delfmann 1989: 114) verloren hatte. Dass Marengos „Identität rätselhaft“ ist, betrachtet als das Hauptmerkmal der Erzählung auch Dätsch (2009: 188). In seinem Wandel findet sie den Versuch, seinen „inneren Menschen“ zu entdecken und der „Entfremdung von sich selbst“ (Dätsch 2009:193) zu entfliehen.

8 Sexualität sei in Weiß' Texten oft als eine „Auslöschung und vor allem Ichverlust von denen [der Protagonist] sich sowohl angezogen als auch abgestoßen fühlt“ zu werten, meint Dierick (1991: 246). Auch Steinkes (1994: 219) Feststellung, „[d]ie Gefühle, die einem anderen entgegengebracht werden, sind [für Weiß' Helden] der Beginn des Ausverkaufs des Ichs“, oder Wendlers (1982: 21) Anmerkung, für Weiß' Figuren gelte, „Geliebtwerden ist Last, Lieben ist Qual“, zeigen, welch eine ambivalente Position die zwischenmenschliche Annäherung im Schaffen des Autors vertritt.

9 Tatsächlich sind die für Weiß typischen (Wendler 1982: 20) – oft rhetorischen – Fragesätze in *Marengo* noch prominenter, was auf die „Beziehungs- und Orientierungslosigkeit“ der Figur und „ihre Wahrnehmungskrise“ (Dätsch 2009: 205) zurückgeführt werden kann.

10 *Marengo* wurde von Weiß anfänglich als ein Roman konzipiert (Dätsch 2009: 189f.). Warum

besonders geeignet für den Unterricht. Dazu trägt auch die nüchterne Sprache bei, die nach seiner expressionistischen Periode einen deutlichen Bruch in Weiß' Stil bedeutet und die Erzählung zu dem „motivisch unspektakulärste[n] und stilistisch nüchternste[n] Werk von Ernst Weiß“ (Delfmann 1989: 114) macht.¹¹

Die vier Auszüge, die für den Unterricht ausgewählt wurden, stammen aus dem ersten Drittel der Erzählung und dokumentieren Marengos Charakter, seine Lebensart und das Auftauchen einer Nebenfigur, des alten Kornitzer, der in mancher Hinsicht Marengos Gegenpol darstellt. Gerade auf ihren markant unterschiedlichen Charakteren basiert die vorliegende Didaktisierung. Die plötzliche Erscheinung des Greises wurde deshalb gewählt, da sie in die bisher sehr ruhige, nüchterne Handlung (die vielmehr aus der Beschreibung von Marengos eintönigem Leben besteht)¹² neue Bewegung bringt und im starken Kontrast zu den ersten zwei Auszügen steht. Der Text sollte dadurch für die Schüler an Attraktivität gewinnen.¹³ Aufgrund der Befürchtung, die Textarbeit dürfte zu eintönig werden, wurde von Varianten schließlich abgesehen: Marengos Begegnung mit einer Assel, die ihm die blinde Routine seines Lebens vor Augen führt, sowie sein letztlich enttäuschendes Treffen mit seiner Sekretärin, wären für den Schüler durch ihre bereits erwähnte Schlichtheit vermutlich zu fade.

Didaktisierung

Der vorliegende Didaktisierungsentwurf wurde im Jahr 2023 in zwei Klassen erprobt, jeweils mit Schülern der 12. Klasse. Eine Klasse waren Gymnasiasten (mit Schwerpunkt Ökonomie – trotzdem war die Klasse deutlich ‚humanistisch‘ orientiert), die andere bestand aus eher praktisch orientierten Berufsschülern. Die Einheiten waren ursprünglich für eine Unterrichtsstunde – sprich: fünfundvierzig Minuten – konzipiert, hatten am Ende jedoch zwei

er schließlich von dem Plan abgesehen hatte und der Text Fragment geblieben ist, ist nicht bekannt. Der zur ähnlichen Zeit entstandene Roman *Die Feuerprobe* widmet sich jedoch auch sehr direkt der Frage nach der eigenen Identität und ihren Quellen – wie sein Untertitel „Detektivgeschichte einer Seele“ beweist, dessen Format Weiß möglicherweise für das Thema geeigneter schien.

- 11 Dätsch (2009: 208f) merkt an, der Erzähler gewährt zwar unmittelbare Einblicke in die Gedanken der Figur, diese werden aber nie zu ausschweifenden Überlegungen – typisch etwa für den Roman *Die Feuerprobe* –, sondern bleiben sachlich und konzentriert, wie es auch Marengos Wesen entspricht.
- 12 Diese Auszüge halte ich wiederum für unumgänglich, um die Schüler mit der Figur vertraut zu machen.
- 13 Spinner (2018: 84) betrachtet die Wahl einer Konfliktsituation als die Grundvoraussetzung für einen auf moralische Entwicklung orientierten Literaturunterricht.

Unterrichtsstunden eingenommen. Sie erfolgten im Rahmen von Literaturunterricht, im Fach Tschechisch, dementsprechend war die Unterrichtssprache Tschechisch und der Text wurde den Schülern in tschechischer Übersetzung vorgelegt. Im Beitrag wird auf das deutsche Original hingewiesen und alle Vorgaben und Äußerungen der Schüler wurden ins Deutsche übertragen.

Als der Kern des in der Erzählung vorhandenen didaktischen Potenzials wurde vom Autor die Beziehung zwischen Marengo und Kornitzer festgelegt, denn in ihr kommt die Vielschichtigkeit des bisher recht beschaulich lebenden Helden zum Vorschein. Seine inneren Konflikte werden bereits im ersten Auszug angedeutet, im zweiten Auszug in seiner Beziehung zur Arbeit hervorgehoben und schließlich im dritten Auszug von der kontrastierenden Figur des alten Mannes vertreten. Das Ziel der Stunde war es, dass die Schüler Kornitzer in seiner allegorischen Rolle erkennen und sein Potenzial für die Entwicklung Marengos einschätzen. Am Ende der Stunde sollte deutlich sein, dass Marengo sich auf einem Weg zu sich selbst befindet – indem er sich auf andere einlässt. So werden die Schüler mit dem Zentralmotiv von Weiß' Werk, der Suche nach sich selbst, konfrontiert.

Theoretische Grundlage

Dieses breit gefasste Vorhaben geht auf die Absicht zurück, den Schülern Freiraum zu lassen, um sich persönlich einzubringen.¹⁴ Wie Spinner (1987: 18) postuliert, sollte es nicht das Ziel des Literaturunterrichts sein, „die Schüler zu Unmündigen machen, denen beizubringen ist, wie man einen Text zu verstehen hat.“ Die Didaktisierung ist als Dilemma konzipiert, zu dem die Schüler Stellung nehmen können, ohne frontal mit einer vorgefertigten Lösung konfrontiert zu werden (Spinner 2018: 78). Die gewählte Erzählung eignet sich, da sie vieles offenlässt und zum Teil allegorisch besetzt ist. Wenn Garlichs (1985: 379) in ihrer Studie über die Möglichkeiten von Selbsterfahrungsgruppen in der Schule die „überwertige Zielerorientierung“ als ein Hindernis auf der Seite der Lehrer bezeichnet, Schüler als komplexe Persönlichkeiten wahrzunehmen, spricht sie auch ein Merkmal des Literaturunterrichts an. Oft verfolgt die Textanalyse das Ziel einer Vereinheitlichung der Schülerinterpretationen (Meckling 1983: 517), wodurch sie heute noch „im Ruf eines demotivierenden, formalistischen Vorgehens steht“ (Leubner/Saupe/Richter 2016: 86). Literatur hat dabei natürlich viel mehr zu bieten, als ein nach der nächsten Prüfung zu vergessendes Wissen zu vermitteln.

14 Es entspricht dem Ansatz Wangerins (1983: 226), der die Aufgabe des Literaturunterrichts darin sieht, dem Schüler Raum zu geben, um über sein eigenes Leben nachzudenken, „noch nicht erfasste Zusammenhänge der eigenen Realität zu verstehen“ und „sich selbst auf die Spur zu kommen.“

Einerseits bietet Literatur einen sicheren Bereich, in dem Gefühle ausgelebt werden können (Heimes 2017: 109), sodass die Lektüre – soweit sie reflektiert wird – als ein „Gefühlsschlüssel“ (Heimes 2017: 108) funktionieren und zur „Vergegenwärtigung eigener Wünsche, Bedürfnisse und Aggressionen“ (Spinner 2018: 85) führen kann. In seiner Konkretisierung, einer persönlichen Annäherung an den Text, füllt der Leser Unbestimmtheitsstellen, um „Einstellungen zu beziehen, um dadurch den Text zur Erfahrung [...] machen zu können.“ (Iser 1994: 335) Die Rolle des Unterrichts bestehe darin, die Schüler zur Reflexion der persönlichen Lesart, und – in einem „Prozeß der Identitätsbildung“ (Spinner 1980: 13) – zur besseren Selbsterkenntnis zu führen. Dies hat Folgen: Je besser ich weiß, was *Meines* ist, desto effektiver kann ich mich auf Andere einlassen. Gerade in der Fähigkeit, andere besser verstehen zu lernen, sieht Spinner (1994: 207) die Möglichkeit „das literarische Verstehen in seiner anthropologischen Bedeutung [zu] verankern“ und die Stellung der Literatur „nicht nur [vor] den Schülerinnen und Schülern, sondern auch [vor] der Öffentlichkeit“ zu legitimieren.¹⁵ Im Unterricht präsentiert sich dieser Prozess in der Bewegung von der Konkretisation zu einer abstrakteren Interpretation mit größerem Anspruch auf Objektivität (Frommer 1988: 12).

All das braucht jedoch Raum – und ein entsprechend breit gefasstes Vorhaben, das den Schülern diesen Raum gestattet. Der Nachdruck liegt dabei auf den Schüler-Konkretisationen. Das vorgeschlagene Vorgehen stützt sich auf die praktisch orientierte und breit rezipierte (Paefgen 1996: 115) Monografie zum leserorientierten Literaturunterricht des Didaktikers Harald Frommer: Die ursprünglichen Eindrücke der Schüler werden besprochen und in einer durch die Nachfragen des Lehrers gesteuerten Diskussion miteinander verglichen (Auszüge 1 und 2), jedoch grundsätzlich nicht gewertet. So entsteht eine Fokussierung und eine gemeinsame Grundlage, die gleichzeitig genug Raum freilässt.¹⁶ Später (Auszug 3) folgt eine längere schriftliche Konkretisationsaufgabe, in der die jeweils individuelle Lesart eine feste Form bekommt. In der abschließenden Diskussion werden die Konkretisationen verglichen und die in ihnen entstehenden Unterschiede – oder Gemeinsamkeiten – zur Erforschung

15 Diese Selbsterfahrung im Unterricht hat selbstverständlich ihre Grenzen, da die Klasse keine Selbsterfahrungsgruppe ist, sondern eine asymmetrische Gruppe mit Hierarchien (Frommer 1988: 67), die von einem – oft neuen, fremden – Lehrer (Gidion in: Wangerin 1983: 201f.) geführt wird. Will der Lehrer die Schüler dazu motivieren, sich tatsächlich aktiv einzubringen, muss er den Schüler-Texten und Ansichten gegenüber eine respektvolle, nicht wertende Einstellung wahren und gleichzeitig aufpassen, dass jeder Schüler Raum bekommt – was keine leichte Aufgabe ist.

16 Schutte (1997: 19) meint hierzu: „Entscheidend für diesen ersten Schritt der Interpretation ist, daß die oft nur vage (und zuweilen gar nicht) voraussehbaren spontanen Lese-Reaktionen durch die vorgegebenen Aufträge oder Fragen nicht präjudiziert, eingeschränkt oder gar unterbunden werden.“

der individuellen Einstellungen genutzt sowie eine allgemeinere Interpretation der Auszüge unternommen

Lehrerrolle

Bei einem solch offenen Prozess eröffnet sich die Frage nach der Rolle der Lehrerinanz. Norman Holland kam in seiner groß angelegten Untersuchung der individuellen Lesarten bereits im Jahr 1975 zum Schluss: „[N]o matter how much ‚objective‘ evidence a reader brings into his reading, he structures and adapts it according to his own inner needs.“ (Holland 1975: 40) Der Umgang mit einem derart subjektiven ‚Material‘ ist wesentlich komplizierter als das Überprüfen von erlerntem Wissen. Und doch muss der Lehrer die Arbeit in der Klasse strukturieren. Der gesellschaftliche Auftrag (Frommer 1988: 9) des Lehrerberufs enthält die Verantwortung für das Ergebnis seines Unterrichts, und, wie Garlichs (1985: 379) anmerkt, muss der Lehrer „die Leistungs- und Verhaltenserwartungen der Gesellschaft (der Elternschaft, Schulbehörde u.a.) erfüllen helfen.“ Die Freiheit des Schülers (sowie des Lehrers) ist nicht uneingeschränkt. In der vorgeschlagenen Didaktisierung wird diese Struktur durch die Wahl des als tragend erkannten Textpotenzials eingebracht,¹⁷ noch deutlicher dann durch die Entscheidung über die konkreten Auszüge. In der Praxis ist die Interpretation des Lehrers jederzeit präsent, u. a. spiegelt sie sich in den gestellten Fragen und in der allgemeinen Fokussierung des Unterrichts. Wie aber Frommer (1988: 82) konstatiert, wird dadurch, im Idealfall, „die individuelle Konkretisation des lesenden Schülers zwar beeinflusst, aber keineswegs getilgt.“

Eine andere Gefahr liegt in dem Eindruck, alles sei richtig, wenn es bloß spontan und ungehemmt geschehe (Frommer 1988: 68). Diesem sollen die Rückfragen an den Text entgegenwirken, die den Schüler zwingen, seine Eindrücke argumentativ zu belegen. Das Ziel dieser „sekundären Bearbeitung“ des Textes (Frommer 1988: 70), ist es, die eigene Lesart von dem Text an sich zu unterscheiden. Für Spinner (1987: 21) ist die Kohärenz das leitende Kriterium jeder Konkretisation: Sie soll keine Widersprüche in sich selbst, noch im Vergleich mit dem ursprünglichen Text enthalten.¹⁸ Scheffer (1992: 333) bezeichnet

17 Natürlich handelt es sich dabei um eine Einschränkung der Textwirkung und der Interpretationsfreiheit des Schülers. Der als „Agent des Textes“ (Frommer 1988: 82) handelnde Lehrer soll durch diese Einschränkung dem Schüler helfen, den Text konzentrierter wahrzunehmen und den vorhandenen Bedeutungsreichtum zu erkennen.

18 Auch Widersprüche sind nicht als *Fehler* abzutun, sondern es gilt, ihnen auf die Spur zu kommen. Gerade in ihnen zeigt sich die persönliche Konkretisation am deutlichsten – so stark, dass sie den Rahmen der Realität sprengen musste. Wie Spinner (1987: 21) meint: „[D]as, was auf untergeordneter Ebene als Widerspruch erscheint, [kann] nun auf höherer Ebene zu einer in

die Grenzen, jenseits derer die Interpretationen zu „Fehlproklamationen“ werden, als „Stoppregeln“. Zu ihrer Verletzung kommt es, sobald eine Deutung nicht mehr überzeugend rational begründet werden kann. Jede Schüler-Konkretisation soll jeweils dem Original und den Konkretisationen gegenübergestellt und zur Begründung angespornt werden. Der Einwand, die Schüler lassen in ihrer „barbarischen Tätigkeit“ das Original unberücksichtigt, werde dann, so Meckling (1983: 530) haltlos. Die eigene Produktion kann den Schüler vielmehr zur Auseinandersetzung mit einem Text bewegen, den er sonst bloß als trockenen Lehrstoff wahrnehmen würde. Schließlich fasst Spinner (1980: 11) zusammen: „Das Anliegen, dem Schüler neue Formen von Welterschließung zu eröffnen, gelingt [...] nur dann, wenn diese zu den schon vertrauten Formen in Bezug gesetzt und nicht einfach als völlig fremde herangetragen werden.“¹⁹

Umsetzung

Die erläuterten Grundsätze der didaktischen Arbeit sollten jetzt auf den konkreten Text von Weiß bezogen werden. Der folgende Bericht beruht auf der Erfahrung, die vom Autor in der Gymnasialklasse gemacht wurde. Die Erfahrung mit gleichaltrigen Berufsschülern war vergleichbar, obwohl eine direktere Führung des Lehrers durch geringeres Interesse der Schüler am Unterrichtsgespräch vonnöten war.

Nach einer kurzen Vorstellung des Schriftstellers bekamen die Schüler den ersten Auszug aus der Erzählung *Marengo* ausgehändigt²⁰ mit der Aufforderung, ihn still zu lesen und sich dabei auf die Eigenschaften der Figur zu konzentrieren: „Wie ist Marengo?“ Nach der Lektüre wurde die Frage wiederholt. Einige zitierten direkt aus dem Text („praktisch, energisch, fleißig“), worauf der Lehrer fragte, ob der Text diese Eigenschaften auch bezeugt. Der Fokus schwenkte schnell zur Arbeit, in der sich Marengos Charakter am deutlichsten ausdrückt. Ähnlich wie die Dätsch (2009: 193), stellten die Schüler fest, Marengos Arbeit sei „mit ihm identisch“. Eine zu flache Lesart der Figur verhinderte eine Schülerin, die an der Aufteilung ‚männlich‘ (Gehirn) und ‚weiblich‘ (Herz) Anstoß nahm und sie für unpassend, ja chauvinistisch hielt. Es kostete einige Mühe, die Schüler nicht in eine Diskussion über stereotype Mann-Frau-Vorstellungen abgleiten zu lassen, die zum Textverständnis kaum beigetragen

sich kohärenten Deutung geführt werden“.

19 Dieses Vorgehen wird manchmal *Bezugskompetenz* genannt. Sie bezeichnet die Fähigkeit, zu entscheiden: „inwiefern [der Leser] diese [ihm vom Text angebotene] Sicht zurückweisen, ganz, teilweise oder in modifizierter Form übernehmen möchte.“ (Leuber/Saupe/Richter 2016: 62)

20 Dieser enthält die Zeilen 1 bis 33, S. 104, in der Suhrkamp-Ausgabe. („Felix R. war ein Mensch...“ – „...sonst unbegreiflichen Leben darstellte.“)

hätten. Vielmehr versuchte der Lehrer, von dieser Flucht in sichere, abstrakte „vorgestanzte Muster“ (Frommer 1988: 50) zurück zu dem konkreten Text zu kommen. Im Zentrum stand die Frage: „Ist Marengo glücklich?“ Hier schieden sich die Gemüter: Einige meinten, er wäre doch in einem Job ‚zufrieden‘ und „man kann nicht erwarten, in jedem Bereich glücklich zu sein“. Es sei wichtig, „seinen Platz im Leben“ zu finden und dies sei ihm gelungen. Andere waren vorsichtiger: Marengo sei nicht ‚ganz‘ glücklich, da sich seine Veranlagungen nicht frei entfalten können. Die Diskussion wurde vom Lehrer ohne eine ‚richtige‘ Antwort beendet.

Nach Vorgabe des Lehrers, man sehe sich nun das Verhältnis Marengos zu seiner Arbeit an, wurden die Schüler aufgefordert, den zweiten Auszug²¹ zu lesen und dabei über dieses Verhältnis nachzudenken. Nach der Lektüre erhielten die Schüler die Aufgabe, sich in Marengo hineinzusetzen und seine Gedanken aufzuschreiben:²² „Was denkt er wohl, wenn er morgens früh das Tor seiner Fabrik passiert?“ Durch die zeitliche und räumliche Einschränkung sollte der Bezug zur Arbeit hervorgehoben werden. Die Schüler bekamen nur zwei Minuten, um möglichst spontan zu schreiben. Unmittelbar nach Ablauf des Zeitlimits wurden drei Texte vorgelesen, ohne dass der Lehrer sie einzeln kommentiert hätte.

Der erste Marengo war von dem frühen Aufstehen genervt. Die Arbeit bedeutete für ihn Gelderwerb. Er freute sich jedoch – ein Detail, das von aufmerksamem Lesen zeugte – auf die Bootsfahrt, die „auf dem Fluss hinter der Halle“ erfolgen wird. Der zweite Marengo war darauf bedacht, niemandem zu begegnen, denn er wollte schon in seinem Büro sitzen und den – dem Text direkt entnommenen – „Zwischenraum“ zwischen sich und den Menschen wahren. Der dritte Marengo hatte es eilig, wurde von der Befürchtung angetrieben, in der Fabrik könnte in seiner Abwesenheit etwas passieren. Jede Lesart hob sich von den anderen ab und verriet einiges über ihren Autor, und trotzdem waren alle ‚richtig‘ – alle drei versuchten, sich auf den Text zu stützen.

In der folgenden Diskussion wurden die Schüler gefragt, welcher der drei Gedankengänge ihnen zur Figur Marengos am besten passe. Die Mehrheit der Schüler neigte zum zweiten Text, was möglicherweise den direkten Zitationen aus dem Original zu verdanken war. Der Lehrer war bemüht, die drei Texte immer wieder auf das Original zurückzuführen. Bei der ersten Konkretisierung ging es darum, ob das Geld für Marengo tatsächlich solch eine Rolle spielte. Dazu gibt der Text keine Auskunft. Deshalb galt es, der scheinbaren Fehldeutung auf den Grund zu gehen. „Könnte das Geld für Marengo so wichtig sein?“

21 Zeilen 33 (S. 104) bis 24 (S. 105). („Er machte seine Lehrjahre...“ – „...löschte seine andere Existenz aus.“)

22 Ein von Spinner (1994: 207) empfohlenes Verfahren des inneren Monologs.

Es dauerte nicht lange, bis die Verbindung Geld – Unabhängigkeit gezogen wurde. Vielleicht war also das Geld für Marengo nicht an sich wichtig, sondern als Mittel der Unabhängigkeit. Der Autor dieser Interpretation meinte dazu: „Ja, denn so weiß er, er wird keine Arbeit nehmen müssen, die er nicht mag, wo er etwa mit anderen Menschen arbeiten müsste.“

Dies bildete eine Brücke zur zweiten Konkretisation. Dem Lehrer war es daran gelegen, die Menschenangst Marengos zu untersuchen. Auch dazu bietet der Text keine klaren Hinweise, obwohl die Schülerin versuchte, sich sehr eng an den Text zu halten. Es wurden Passagen zitiert, die jedoch missinterpretiert wurden, indem die Weiß'schen Fragesätze („Aus Furcht vor ihnen?“, „Aus Feigheit?“) als Aussagesätze ausgegeben wurden. Die Autorin hat also eine Wahl getroffen, die Leerstelle gefüllt und den Zwischenraum kurzerhand mit Angst begründet. Dies wurde vom Lehrer hinterfragt. Möchte Marengo überhaupt Kontakte zu anderen pflegen? Er blieb ihnen doch zuerst „mit Absicht“ fern, möglicherweise, weil sie ihn bei der Arbeit störten? War der „Zwang“, der ihm die Kontakte zuletzt unmöglich machte, vielleicht auf zu große Ansprüche zurückzuführen, denen andere Menschen nicht genügen konnten? Die Schüler gaben sich nicht überzeugt. Marengo leide unter Sozialangst, war die vorherrschende Meinung. Zumindest versuchte ein Schüler dies mit „trüb[en] Kindheitserinnerungen“ zu belegen.

Die dritte Konkretisation stieß auf wenig Interesse, möglicherweise, weil ihr Thema (Beunruhigung durch eine eventuelle Panne in der Fabrik) abstrakter war. Der Lehrer fragte, warum Marengo wohl beunruhigt sein könnte. Relativ schnell wurde seine Firma als seine einzige Sicherheit im Leben erkannt. Ohne Familie, Freunde, Hobbys war sein Job sein einziger Lebensinhalt. Dies zog Unruhe nach sich: Wäre etwas im Job passiert, würde Marengo in ein Vakuum geraten. Der Kreis schloss sich in der Frage, ob der Protagonist glücklich sei. Der Konsens lautete, mit einer einzigen Stütze im Leben könne er nicht ganz glücklich sein. Er möchte eigentlich anders („hungrig nach Illusion“) leben, sei aber („aus Zwang“) in seiner Routine gefangen. Durch die drei unterschiedlichen Konkretisationen entstand ein komplexes Bild des Textes: Marengos Beziehung zu seiner Firma gewann Tiefe und wurde nicht mehr als unproblematisch gesehen. Das Ziel dieses Prozesses, die Schüler zur „Überwindung egozentrischer Sichtweise“ (Spinner 2018: 80) zu führen, wurde erfüllt, indem die Schüler gesehen haben, dass andere die Realität anders deuten und unterschiedliche Schwerpunkte setzen – ohne dass dabei jemand eindeutig falsch oder richtig liege.

Nun wurde den Schülern der dritte Auszug²³ ausgehändigt, der die Erscheinung des alten Kornitzer beschreibt und kurz vor seinem Gespräch mit

23 Zeilen 20 (S. 109) bis 3 (S. 110). („Eines Nachmittags...“ – „...offenbar überallher zusammenraffte.“)

Marengo endet. Der Mann trägt die Züge einer allegorischen Gestalt, tritt als Marengos „Spiegel- und Gegenbild“ (Dätsch 2009: 204) auf, das die Lüste, die der Protagonist sich versagt, auslebt. Nachdem die Schüler den Mann kurz charakterisierten (alt, geschwätzig, abgerissen, pathetisch), erhielten sie eine weitere kreative Aufgabe, diesmal eine Texterweiterung (Meckling 1983: 523): „Was passiert weiter, als Marengo und der alte Herr sich treffen? Beschreiben Sie ihr Treffen, als wären Sie nun der Erzähler.“ Die Schüler bekamen für eine schriftliche Anfertigung ihrer Texte zehn Minuten Zeit. Da die fünfundvierzig Minuten abgelaufen waren, wurden die Schüler gebeten, die Texte für die nächste Literaturstunde in zwei Tagen mitzubringen.²⁴

Beim folgenden Treffen wurden die Schüler nach dem Zufallsprinzip in Vierer- bis Fünfer-Gruppen²⁵ aufgeteilt mit der Aufgabe, ihre Texte einander vorzulesen. Am Ende sollte jeder in der Gruppe sagen, welcher Text (außer dem eigenen) er für den wahrscheinlichsten hält, welcher also seiner Meinung am besten im Einklang mit dem bereits Gelesenen steht. So wurden Rückfragen an den Text auf die Schüler übertragen. Nachdem alle Gruppen genügend Zeit hatten, ihre Texte vorzulesen und zu diskutieren, wurden einige Schüler gebeten, ihre Meinung vor der Klasse zu wiederholen. Vom Lehrer wurde darauf geachtet, dass eventuelle Zweifel an fremden Texten als eine persönliche Meinung der Sprecher, nicht als Kritik präsentiert wurde.²⁶ Der fragliche Schüler – ob man seinen Text kritisierte oder seine Konkretisierung lobte – wurde dann gebeten, den Text vorzulesen und sich zu ihm zu äußern. Warum dachte er, die Dinge könnten solchen Lauf nehmen?

Insgesamt wurden vier Texte vorgelesen: In einem hatte der verlassene Alte Marengo vor Menschen gewarnt, und Marengo fühlte sich so in seinem Misstrauen bestätigt. Im zweiten haben sich die zwei angefreundet, „weil Gegensätze sich ja anziehen“ und blieben weiter in Kontakt. Im dritten Text wurde Marengo von dem faulen Mann genervt und ließ ihn hinauswerfen. Im vierten behielt Marengo ihn als einen Ersatzvater, mit dem er gemeinsam rudern konnte, da beide sonst niemanden mehr hatten. Alle vier Texte stießen auf Zweifel, wurden aber auch verteidigt. Die vorherrschende Meinung in der

24 Hierin kam es also zum bereits angekündigten Bruch mit dem ursprünglichen Plan.

25 Je nachdem, wie viele Texte tatsächlich zur Verfügung standen. Es galt, in jeder Gruppe sollten zumindest drei Texte vorhanden sein.

26 Da der Lehrer mit der Klasse schon länger arbeitete, waren die Schüler größtenteils gewohnt, beim Kommentieren fremder Arbeiten statt objektiv anmutenden Wertungen („Es ist nicht wahrscheinlich, dass...“) ihre Anmerkungen als subjektive Meinungen zu formulieren („Ich bin mir nicht sicher, ob, ...“, bzw. „Ich finde es fraglich, ob...“). Bei jeder Diskussion von produktiven Aufgaben im Literaturunterricht ist es von besonderer Wichtigkeit, die Schüler zur Fähigkeit zu leiten, eine andere Sichtweise so zu präsentieren, dass sie für den Partner akzeptabel ist und ihn nicht in die Defensive drängt. Dies bildet schließlich einen unentbehrlichen Bestandteil der Empathie-Entwicklung, auf die der beschriebene Didaktisierungsentwurf ausgerichtet ist.

Klasse schien allerdings auf der Seite von den Texten zwei und vier zu stehen, die ein Happyend enthielten: Kornitzer wurde überwiegend positiv wahrgenommen. Der Lehrer fragte die Schüler, warum sie glauben, dass das so sei. „Er ist lustig, er trinkt, geht wohl in Kneipen.“²⁷ Das möchte [Marengo] vielleicht, hat aber nicht den Mut dazu.“ Der Lehrer hakte nach: „Warum ist das mutig, in eine Kneipe zu gehen?“ Zum Thema wurden nun Beziehungen mit anderen Menschen, die Marengo haben möchte (Auszug 1), aber nicht anzuknüpfen weiß (Auszug 2). Ein Schüler kam in seiner Interpretation zu dem Schluss: Der alte Mann könnte Marengo genau das anbieten, was er selbst entbehre – und was er gerne ausleben würde: mit Menschen sprechen, Gefühle zu zeigen. Wenn er ihn wegschicken würde, würde er auch die entsprechenden Teile von sich selbst ablehnen und in sich verschlossen bleiben – wie bisher. Und das, meinte er, wäre schade. Die Diskussion wurde nun abstrakter und die Fragen, die auftauchten – „Fühlen wir uns an anderen davon angezogen, was wir vermissen?“, „Stößt uns das ab?“, „Muss man versuchen, sich gründlich kennenzulernen?“, „Braucht man andere dazu?“ –, belegten, dass Kornitzer in seinem allegorischen Potenzial erkannt wurde. Diese von den Schülern diskutierten Fragen wurden nicht eindeutig beantwortet, doch allein durch ihre Stellung wurde das zweite Ziel erreicht: Wie nun vom Lehrer zusammengefasst, spiegelt die Diskussion Marengos inneren Monolog – zu dem er durch die Begegnung mit Kornitzer angespornt wurde.

Dass Marengo im vierten Auszug „an dem alten Mann Interesse“ gewinnt (Weiß 1982: 111), statt ihn hinauszuerwerfen, wurde von den Schülern überwiegend positiv gewertet. Die Frage nach der eigenen Identität, das Schwanken zwischen der Sicherheit der Vereinsamung und dem Wagnis einer zwischenmenschlichen Beziehung wurden vom Lehrer – in notwendiger Vereinfachung – als Schlüsselmotiv des Weißschen Werkes genannt und den Schülern Empfehlungen für eventuelle weitere Lektüre gegeben. Weiß wurde auch in den Kontext anderer Autoren gesetzt, die im Unterricht bereits besprochen wurden und deren Texte sich mit ähnlicher Thematik beschäftigten. Die Schüler kamen selbst mit Hermann Hesses *Steppenwolf* (Beziehungsunfähigkeit) oder mit dem Roman *Ein gewöhnliches Leben* des tschechischen Schriftstellers Karel Čapek (vielschichtige Persönlichkeit). Vom Lehrer wurde dann Franz Kafka erwähnt, dessen Gregor Samsa einiges mit Marengo gemeinsam hat.²⁸

27 Im Original wird keine Kneipe erwähnt, gerade die Leutseligkeit des Herrn legt die Annahme nahe.

28 Pazi (1973: 62) schreibt, Weiß und bearbeiten ähnliche Motive: „das Verstoßensein des Menschen, die hermetische Abgeschlossenheit des Ichs, dem es versagt ist, die Wand der Einsamkeit zu durchbrechen und die Verbindung mit dem Mitmenschen herzustellen“. Chytil (1967: 275) führt als gemeinsame Motive der beiden Autoren Gefühle der Entfremdung und eine problematische Vater-Sohn-Beziehung. Es sei hinzugefügt, dass insbesondere Weiß' spätere

Fazit

Das Ziel der Arbeit mit Ernst Weiß' Erzählung *Marengo* bestand darin, die Schüler durch die allegorische Lektüre von Kornitzer über seine Rolle für Marengo, eine scheinbar flache, unauffällige Figur, nachdenken zu lassen. Durch die unterschiedlichen Schüler-Konkretisationen gewann der Protagonist an Tiefe, was Marengos Interesse an dem alten Mann verständlich machte. Dies bot zuletzt den Raum für eine Übertragung der Motive aus der Erzählung auf die Realität, indem die Bedeutung von zwischenmenschlichen Beziehungen für die Selbstkenntnis zum Thema wurde. Diese Fragen noch pointierter darzustellen, wird eine Aufgabe für künftige Umsetzungen sein.

Der zeitliche Rahmen von einer Unterrichtsstunde wurde nicht eingehalten, sondern betraf in der Gymnasialklasse zuletzt volle zwei Unterrichtsstunden (90 Minuten).²⁹ Neben den knappen Informationen über den Autor wurden die Schüler in den zwei Stunden in direkte Begegnung mit Weiß' Werk gebracht, in dessen Zentrum das komplizierte Anknüpfen und Aufrechterhalten von Beziehungen steht. Durch diese Erfahrung waren die Schüler zuletzt imstande, Weiß' Werk mit Texten anderer Schriftsteller – u. a. auch Franz Kafkas – zu vergleichen, sodass der Autor konkrete Umrisse bekam – und aus der Rolle einer Ergänzung herausgetreten ist.

Literatur

Weiß, Ernst (1982): *Die Erzählungen*. Frankfurt /M.: Suhrkamp.

Weiß, Ernst: *Dämonenzug: Fünf Erzählungen* <<https://freeditorial.com/en/books/damonenzug-funf-erzahlungen>> [25.12.2023].

Chytil, Jan (1967): Zum Werk von Ernst Weiß. – In: Goldstücker, Eduard/Reimann, Paul (Hgg.), *Weltfreunde: Konferenz über die Prager deutsche Literatur*. Prag: Academia, 271–278.

Dätsch, Christiane (2009): *Existenzproblematik und Erzählstrategie: Studien zum parabolischen Erzählen in der Kurzprosa von Ernst Weiß*. Berlin: Walter de Gruyter.

Delfmann, Thomas (1989): *Ernst Weiss: existenzialistisches Heldentum und Mythos des Unabwendbaren*. Münster: Kleinheinrich.

Figuren oft größere Ich-Stärke aufweisen und sich besser durchzusetzen wissen. Gerade in *Marengo* ist „zum ersten Mal im Weißschen Werk explizit die Erkenntnis vertreten, dass es für den Menschen die Möglichkeit der Entwicklung eigener Perspektiven geben kann, vorausgesetzt er bringt genug Entschlossenheit und geistige Beweglichkeit mit.“ (Delfmann 1989: 116) Dies ist etwas, was Kafkas Helden oft vermissen. Der in *Marengo* enthaltenen Aufforderung „Leb, sei ein Mensch!“ (Dätsch 2009: 211) können sie nicht folgen. Dass dieser Unterschied in den Charakteren der beiden Autoren ihre Wurzeln hat, legt Pazi (1993: 67) nahe: Weiß selbst fühlte sich durch Kafkas vermeintliche Schwäche gestört und warf ihm nach dessen Tod vor, wie seine Figuren habe auch er nicht genug um sein Leben gekämpft.

29 Bei den Berufsschülern waren es ungefähr 75 Minuten.

- Dierick, Augustinus (1991): Heilige und Dämonen: Die expressionistischen Erzählungen von Ernst Weiß. – In: *Seminar: A Journal of Germanic Studies* 27/3, 233–248.
- Frommer, Harald (1988): *Lesen im Unterricht: von der Konkretisation zur Interpretation*. Hannover: Schroedel.
- Garlichs, Ariane (1985): Selbsterfahrung als Bildungsaufgabe der Schule. – In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31, 365–383.
- Heimes, Silke (2017): *Lesen macht gesund: Die Heilkraft der Bibliothérapie*. Göttingen: V&R.
- Holland, Norman (1975): *Five Readers Reading*. London: Yale University Press.
- Iser, Wolfgang (1994): *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- Kindt, Tom (2008): *Unzuverlässiges Erzählen und literarische Moderne: Eine Untersuchung der Romane von Ernst Weiß*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Köppe, Tilmann (2016): *Erzählte Selbstrepräsentation im modernen Roman*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Längle, Ulrike (1981): *Ernst Weiss, Vatermythos und Zeitkritik: die Exilromane am Beispiel des „Armen Verschwenders“*. Innsbruck: Institut für Germanistik.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2016): *Literaturdidaktik*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Meckling, Ingeborg (1983): Leserorientierter Deutschunterricht. Rezeptionsanalyse und Produktivität. – In: Braun, Peter/Krallmann, Dieter (Hgg.), *Handbuch Deutschunterricht. Band 2*. Berlin: Cornelsen, 515–540.
- Paefgen, Elisabeth (1996): *Schreiben und Lesen: Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pazi, Margarita (1973): Franz Kafka und Ernst Weiß. – In: *Modern Austrian Literature* 6, 52–92.
- Pazi, Margarita (1993): *Ernst Weiß: Schicksal und Werk eines jüdischen mitteleuropäischen Autors in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt/M.: Lang.
- Scheffer, Bernd (1992): *Interpretation und Lebensroman: zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schutte, Jürgen (1997). *Einführung in die Literaturinterpretation*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Smrkovský, Michal (2023): Stille Fragen: ein psychoanalytischer Blick auf die Identitätssuche in Ernst Weiß' ‚Marengo‘ (1926). – In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis Studia Germanistica*, 32. Ostrau: Ostravská univerzita, 147–157.
- Spinner, Kaspar (1980). *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: V&R.
- Spinner, Kaspar (1987): Interpretieren im Deutschunterricht. – In: *Praxis Deutsch* 81, 17–23.
- Spinner, Kaspar (1994): Fremdes verstehen – ein Hauptziel des Literaturunterrichts. – In: *Interkulturalität und Deutschunterricht: Festschrift zum 65. Geburtstag von Karl Stocker*. München: Ars una, 205–215.
- Spinner, Kaspar (2018): *Kreativer Deutschunterricht: Identität – Imagination – Kognition*. Seele: Kallmeyer/Klett.
- Wangerin, Wolfgang (1983): *Jugend, Literatur und Identität : Anregungen für den Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II*. Braunschweig: Agentur Pedersen.
- Wolfgang Wendler (1982): Die *Philosophie der Gewichtslosigkeit*. – In: *Text + Kritik*, Heft 76: Ernst Weiß. München, 20–32.
- Wollheim, Mona (1970): *Begegnung mit Ernst Weiss. Paris 1936-1940*. Berlin: Kreisselmeier.