

# DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

*Mitteilungsblatt des Südafrikanischen Germanistenverbandes*

Band 3    Jahrgang 1972    Heft 1

---

## I N H A L T

Redaktionelles	2
Zum Deutschunterricht	3
Alltagsgespräche	24
SAGV-Briefkasten	28
Germanistenverband	30

---

Herausgeber: Prof. Dr. K. Köhnke (Randse Afrikaanse  
Universiteit, Johannesburg)  
Mitherausgeber: Eike de Lange (Universität von Südafrika,  
Pretoria)  
Herbert Nöckler (Windhoek)  
Dr. Martin E. Smith (Universität Witwatersrand,  
Johannesburg)  
Dr. Hildegard Stielau (Randse Afrikaanse  
Universiteit, Johannesburg)

Alle Zuschriften, Anfragen, Bestellungen und Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber des Mitteilungsblattes: Professor Dr. K. Köhnke, Departement Duits, Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg. Mitglieder des Südafrikanischen Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages das Mitteilungsblatt gratis. Für Nicht-Mitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R1-50. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R1-00 erhältlich. Die Zeitschrift „Deutschunterricht in Südafrika“ wird herausgegeben in Johannesburg im Auftrag des Südafrikanischen Germanistenverbandes. Alle Rechte bleiben bei den Verfassern. Der Herausgeber kann auf Antrag seine Zustimmung dazu erteilen, daß einzelne Artikel für nicht kommerzielle Zwecke vervielfältigt werden.

## Redaktionelles

Diese Heft bringt wieder zwei längere Artikel. In dem einen wird für einen intensivierten Ausspracheunterricht auf kontrastiver Basis plädiert - fraglos zu Recht, wenngleich noch genauere vergleichende Untersuchungen des afrikaans und deutschen Lautstandes erforderlich sind, bevor er in größerem Umfang angewandt werden kann. Es dürfte aber überhaupt ein wissenschaftlich fundierter Unterricht des Deutschen für afrikaanssprachige Schüler längst überfällig sein. Leider ist zur Zeit weder eine Universität noch irgendeine andere Stelle in der Lage, die dafür notwendigen wissenschaftlich gesicherten Unterlagen zu schaffen. Das aber ist notwendig, wenn die bisherige „do it yourself“-Methode, die aus einer Mischung von eigenen Schulerinnerungen, allgemein-didaktischen Postulaten, persönlichen Erfahrungen, Fingerspitzengefühl und Glück im Erraten der zu erwartenden Matrik-Fragen besteht, einmal dem allgemeinen Erkenntnisstand des 20. Jahrhunderts angepaßt werden soll.

Der zweite Artikel bemüht sich um eine wenigstens annäherungsweise auch in der Klasse mögliche Interpretation einer symbolhaltigen Erzählung, die in diesem Jahr beim G.M.R. und im nächsten in der Kapprovinz vorgeschrieben ist. Leider steht dieser Art der Behandlung vorerst noch die Bestimmung des Lehrplans entgegen, die nur Kenntnis des „Inhalts“ verlangt, worunter man landläufig den vordergründigen Handlungsverlauf versteht - als ob die tiefere Bedeutung nicht auch in dem betreffenden Text enthalten wäre und somit zum „Inhalt“ gehörte. Es besteht jedoch die Hoffnung, daß der neu zu erwartende Lehrplan „Einsicht und Verständnis“ an die Stelle des dubiosen „Inhalts“ setzt.

Für die Zukunft ist eine kleine Änderung der Redaktion anzukündigen: Da der bisherige Herausgeber seinen Studienurlaub für einen längeren Aufenthalt in Deutschland benutzen möchte, hat der Vorsitzende des S.A.G.V. einen der bisherigen Mitherausgeber, Dr. M.E. Smith von der Universität Witwatersrand, gebeten, dieses Amt zu übernehmen. Dr. Smith kommt dabei seine langjährige Verbundenheit mit dem Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen zugute. Ihm und dem „Deutschunterricht in Südafrika“ sei viel Erfolg gewünscht!

Klaus Köhnke

## Zum Deutschunterricht

### ZUM AUSSPRACHEUNTERRICHT AUF KONTRASTIVER BASIS

Schon viel länger als ein halbes Jahrhundert erhalten Afrikaanssprechende in Südafrika Deutschunterricht. Wie viele Schüler und Studenten können aber sagen, daß sie den Vorteil eines systematischen Ausspracheunterrichtes genossen hätten? Die besseren Lehrer haben ihre Schüler wohl doch mehr als die anderen dazu angehalten, ein Wort nicht allzu schlimm zu radebrechen - damit sie es ja nicht auch noch falsch schreiben! - aber im großen und ganzen mußte sich die Sprechfähigkeit so ziemlich aufs Geratewohl entwickeln. Gibt es denn nach all den Jahren ein Deutsch-Lehrbuch für die Schulen, das eine systematische und zuverlässige Anleitung zu einer zukünftigen Aussprache enthält, ganz zu schweigen von einer Anleitung, die eigens auf die Ausspracheprobleme des Afrikaanssprachigen ausgerichtet wäre?<sup>1)</sup>

Ich lernte vor einiger Zeit einen Herrn kennen, der selbst ein Deutsch-Lehrbuch für die Schulen geschrieben hatte, ein Lehrbuch, dem eine gewisse Gründlichkeit und eine offensichtliche Begeisterung für das Fach nicht abzusprechen sind und das auch von mehreren Schulen verwendet wurde. So heilfroh wie ich über diese Gelegenheit war, im Hinblick auf meine Dissertation<sup>2)</sup> von seiner jahrelangen Erfahrung zu profitieren, so verduzt war ich von der Antwort auf das Bekanntmachen meines Anliegen: „Ja, man,

ek het nou wel die taal by die dertig jaar vir kinders geleer en tot 'n handleiding ook geskryf, maar ek kan dit natuurlik self glad nie praat nie." Sogar auch noch: „natuurlik ... nie“!

Gewiß würde es eine einzigartige Begabung, ein überdurchschnittliches Interesse erfordern, irgendeine Fremdsprache „wie die Einheimischen“ zu sprechen. Eine solche Perfektheit ist der Ausnahmefall und kann nicht das Unterrichtsziel sein, zumindest nicht im Klassenunterricht. Aber dem Lernenden kann und müßte doch sicherlich von Anfang an ein deutsches Deutsch beigebracht werden. Wer nicht ein deutsches Deutsch lehrt, verdammt seine Schüler von vorneherein dazu, im Anlauf zum Deutschen - in einem Pseudodeutsch - steckenzubleiben; er versagt ihnen das befreiende Gefühl der Aneignung der echten Fremdsprache und bringt dadurch ihre Begeisterung zum Erlahmen.

Dem höchstens sporadischen, wenn überhaupt vorhandenen Ausspracheunterricht steht ein Übermaß an Formenlehre gegenüber. Formenlehre muß sein, aber sie darf nicht als Selbstzweck gelehrt werden, sondern als Mittel zum Zweck der syntagmatischen, aktiven wie passiven Kommunikationsfähigkeit. Sie gehört ja zu der paradigmatischen Ebene der Sprache, die an sich extrakommunikativ ist, da die Kommunikation sich auf der syntagmatischen Ebene vollzieht. Wenn der Lehrer im Paradigmatischen steckenbleibt und nie zum Syntagmatischen vordringt, verkauft er seinen Schülern Steine für Brot. Ein Vordringen zum Syntagmatischen ohne die Schulung der mündlichen Geläufigkeit ist nicht denkbar, und die Schulung der mündlichen Geläufigkeit ohne systematischen Ausspracheunterricht heißt: das Gelingen dem Zufall der individuellen Begabung überlassen.

Es gibt also ein unüberlegtes Nichtbeachten der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht. Es gibt aber auch ein bewußtes Ausschalten der Muttersprache in der sogenannten direkten Methode. Nach dieser Methode soll sich der Lernende die Fremdsprache aneignen, wie das Kind sich die Mutterspra-

che aneignet; einige Vertreter gestatten zusätzlich einige wenige, stützenhafte grammatische Erklärungen und Regeln. Aus Modellsätzen soll der Lernende mit der Zeit selbst die Strukturregeln abstrahieren, wie das Kind aus den Gesprächen, die es hört oder an denen es teilnimmt, mit der Zeit etwa die Formen „ich gehe, du gehst, er geht usw.“ abstrahiert. Man kann natürlich zum Teil auch im Klassenunterricht so verfahren, aber es bestehen zwei recht erhebliche Unterschiede:

- 1) Was das Kind heute nicht abstrahiert, kann es morgen, nächste Woche, nächstes Jahr abstrahieren; dagegen muß der Schüler die Fremdsprache in den fünf Jahren der höheren Schule nebst anderen Fächern bewältigen, der Universitätsanfänger sogar in einem Jahr, also in circa 190 Unterrichtsstunden zu je 40 Minuten.
- 2) Das Kind hat es nur mit dieser seiner Muttersprache zu tun und nicht, wie der Schüler einer Fremdsprache, auch noch mit dem Widerstand seines muttersprachlichen Systems.

Neuerdings haben wir das Sprachlabor zur Verfügung. Aber auch das ist kein Wundermittel. Gerade in diesem Zusammenhang fordert Boeddinghaus zu Recht den Vergleich von Muttersprache und Zielsprache zur Herausarbeitung einer relativen Phonetik/Phonologie: „Erste Voraussetzung für einen systematischen Ausspracheunterricht ist in jedem Falle eine vollständige und detaillierte Aufstellung aller der phonologischen und phonetischen Phänomene, die für den Lernenden von Belang sind, das sind alle diejenigen Phänomene, in denen die zu erlernende Fremdsprache von der Muttersprache abweicht. ... In jedem Falle ist zu beachten, daß als Basis des Ausspracheunterrichtes eine relative Phonetik und Phonologie der Fremdsprache benötigt wird, nicht die absolute. Das bedeutet, daß die Basis des deutschen Ausspracheunterrichtes für Engländer eine andere ist als für Perser und Spanier, ja selbst für Engländer und Amerikaner wird sich das Bild nicht in allen Punkten decken.“<sup>3)</sup>

In diesem Zusammenhang zeigt sich sehr deutlich, daß die von mancher Seite als altmodisch und überholt hingestellte artikulatorische Phonetik immer noch eine wesentliche Aufgabe hat. Dem Lernenden ist ja nur theoretisch geholfen, wenn ihm gesagt wird, daß irgendein fremdsprachliches Phonem, das es in seiner Sprache nicht gibt, zu dem oder dem Phonem in jener Sprache in Opposition steht und diese oder jene Allophone beinhaltet und als kompakt/nichtdiffus zu werten sei. Letzten Endes wird er diese lautliche Besonderheit sprecherisch realisieren müssen, und in vielen Fällen weiß er seinen auditiven Eindruck des fremdsprachlichen Lautes erst dann zuverlässig zu deuten, wenn er die Artikulation begriffen und gemeistert hat. Die Phonologie und die akustische Phonetik können Diagnosen beitragen; die Behebung der Mängel muß am Ende doch im artikulatorischen Bereich erfolgen. Hier werden die fremdsprachlichen Schiboleths endgültig gemeistert. Rachen, Mund und Nase sind die hohle Gasse, durch die er (der Sprechlaut) kommen muß.

Ob man im paradigmagebundenen Unterricht die Muttersprache nicht beachtet, ob man nach der direkten Methode die Muttersprache vollends auszuschalten gewillt ist, ob man im Labor voranzukommen versucht mit Ausspracheübungen, die nicht auf einer vorhergehenden Kontrastivuntersuchung beruht - in allen Fällen betreibt man eine sprachdidaktische Vogelstraußpolitik. Die Muttersprache werden wir, wie die Armen, immer bei uns haben, und unsere Fremdsprachendidaktik sollte dieser Tatsache Rechnung tragen. Die Muttersprache läßt sich nicht ignorieren wie ein sozialer Mißstand, nicht ausschalten wie elektrisches Licht und auch nicht vom technischen Fortschritt in Gestalt eines Sprachlabors usurpieren. Nach allen drei Methoden kann zwar Richtiges gelehrt werden, aber es können nicht die typischen Fehler antizipiert werden, in die der Lernende immer wieder verfällt, weil er bei der Erlernung der Fremdsprache das Gehaben seiner eigengearteten Muttersprache mit sich

schleppt. In der Erblchkeitslehre spricht man von Genen, den verborgenen Persönlichkeitsbestimmern. Die Muttersprache ist das „Linguogen“, nicht nur ein Stück Benehmen.<sup>4)</sup>

Seit einigen Jahren wird die Schlüsselstellung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht immer stärker anerkannt. Auf der 1. Internationalen Deutschlehrertagung in München 1967 wurde wiederholt darauf hingewiesen.<sup>5)</sup> So W. Grauberg: „Das System unserer Muttersprache bestimmt, was wir hören, wie wir sprechen, wie wir die Welt um uns erfassen. ... Ein Vergleich z.B. zwischen den Lautsystemen von zwei Sprachen ermöglicht uns, die Schwierigkeiten vorherzusagen, die wir oder der Schüler überwinden müssen.“ (Tagungsbericht, S.25/26) So Ludvik Zabročki: „Wie wir jetzt wissen, wird die Fremdsprache auf der Basis der Muttersprache erworben.“ (S.60) So Roland Freihoff: „Fremdsprachenunterricht ohne Bezug auf die Muttersprache gibt es nicht. ... Wir erlernen die Fremdsprache vor dem Hintergrund unserer Muttersprache, durch die unsere Sprachgewohnheiten, unser Denken und Verhalten vorgeprägt sind. Immer dann, wenn uns das fremdsprachliche Verhalten ungeläufig oder ganz unbekannt ist, orientieren wir uns an der Muttersprache.“ (S.183)

Wie zählebig und nachhaltig die Nachwirkung des muttersprachlichen Lauthabitus sein kann, möchte ich mit drei Beispielen aus eigener Erfahrung illustrieren. Es muß dann auch gesagt werden, daß immerhin an die dreißig Jahre seit meinem ersten Bekanntwerden mit Deutsch in Std. VII vergangen sind und daß ich gerade dem lautlichen Aspekt der Sprache seit einigen Jahren ein ausgeprägtes Interesse entgegenbringe. Dennoch ging mir erst während eines Aufenthaltes in Deutschland in der Zeit Dezember 1968 bis Februar 1969 ein Licht auf über zwei Fehler, die selbst zu erkennen, geschweige auszumerzen, mir nicht gelungen war:

1) Dem Hamburger Phonetiker, Herrn Dr. Peter Martens, verdanke ich den Hinweis, daß ich den Diphthong eu [əø]

fälschlich [əj ] oder [æe] spreche. So zäh behauptete sich die afrikaanse Sprechgepflogenheit, daß die Lippen sich eher von der Mitte weg in die Mundwinkel zurückspreizen als sich von der Mitte noch weiter vorstülpen.

2) Frau Professor Irmgard Weithase von der Universität München verdanke ich den Hinweis, daß ich den Nebenton weitgehend vernachlässige, also z.B. im Wort Universität nur die Silbe -tät hervorhebe und nicht die Skala Nebenton auf U-, Hauptton auf -tät einhalte.

3) Auch jetzt noch spüre ich eine Müdigkeit in den Sprechwerkzeugen, wenn ich eine Zeitlang deutsch gesprochen habe. Früher setzte die Müdigkeit viel eher ein. Man arbeitet doch tatsächlich immer dem muttersprachlichen Lautsystem entgegen - einem System, in dessen artikulatorischer Realisation der Mensch normalerweise ja bereits im Alter von acht Jahren durch millionenfache Übung die Stufe der Virtuosität erreicht hat. Die Muttersprache ist eine Stärke, in der eine Schwäche liegt.

Die verlangte relative Phonetik/Phonologie wird höchstwahrscheinlich sowohl für die Muttersprache als auch für die fremde Zielsprache ausführlicher werden, als wenn nur eine der beiden Sprachen unter die Lupe genommen wird. In einer Beschreibung des afrikaansen Konsonantismus kann man die Zischlautvariante [z] aus dem System fortlassen<sup>6)</sup>; untersucht man jedoch denselben Konsonantismus, um eventuelle Anknüpfungspunkte für den Unterricht der deutschen Aussprache zu finden, empfiehlt es sich m.E. festzuhalten, daß diese Variante z.B. in „verbaasde“ contra „verbaas“ auftritt. Es ist auch nicht einerlei, welche Sprache in dem Vergleich die Ausgangssprache ist und welche die Zielsprache. Vom Deutschen ausgehend wäre das anlautende [x] in afrikaansen Wörtern wie „gas“, „gras“, „glas“ ein zu Erwerbendes; in der entgegengesetzten Richtung wäre diese lautliche Besonderheit eher ein zu Vergessendes.

Im zielbewußten Ausspracheunterricht auf der Basis der

systematischen Kontrastierung von Muttersprache und Zielsprache liegt m.E. der Schlüssel zur Steigerung des Niveaus des Deutschunterrichtes, auch in Südafrika. Die Leistung an der ganzen Front - Sprachbeherrschung, Einfühlen in die Literatur - muß daraus Gewinn ziehen. Solange der Student noch kein deutsches Deutsch im Mund hat, kann da ein Gedicht für ihn klingen? Wenn der Afrikaanssprachige z.B. in dem Vers „Das Wasser rauscht“, das Wasser schwoll“ das Wort „schwoll“ mit bilabialem [w], mit velarisiertem [ʃ] und folglichem Verfärbung des Vokals spricht, hat er da nicht das Ganze „verundeutscht“? Der Zugang zu dem Gedicht als sprachlichem Kunstwerk ist ihm erschwert, wenn nicht verbaut, und so bleibt er vielfach im Ideenhaften, im Weltanschaulichen, im Psychologistischen stecken.

Die vergleichende Untersuchung, hier gesehen als Vorarbeit für die Entwicklung von Übungsreihen zum Einschleifen problematischer Aussprachebesonderheiten, kann natürlich auch in anderen sprachwissenschaftlichen sowie in literaturwissenschaftlichen Kategorien betrieben werden. Sie hat jedoch auch einen anderen Wert. Wer sich eine Fremdsprache zum akademischen Metier wählt, wird mitunter doch bedrückt von dem Gefühl, daß er eigentlich nie wirklich aus dem Vollen schöpfen kann. Es kann sogar das beunruhigende Gefühl aufkommen, der eigenen Sprache „den Rücken zugekehrt“ zu haben. Die vergleichende Untersuchung ist ein Mittel gegen derlei Gefühle - einmal, weil das Studium der Fremdsprache in diesem Verfahren ein Weg zu gründlicherem Verständnis der Muttersprache wird; zum anderen, weil so gerade der Auslandsgermanist einen eigenen und wesentlichen Beitrag zur Gesamtgermanistik leisten kann.

#### Anmerkungen:

- 1) Auch F.D. du Plooy's Buch „Deutsche Phonetik für südafrikanische Studenten“ (Potchefstroom: Pro Rege-pers 1965) tut dieses nicht, und es war wohl auch nicht die Absicht.

- 2) „Eine vergleichende Untersuchung des afrikaans und deutschen Lautstandes“ (Randse Afrikaanse Universiteit)
- 3) Boeddinghaus, Walter: Systematischer Ausspracheunterricht im Sprachlaboratorium. Acta Germanica I (1966), S.117-147. Hier: S.134 ff.
- 4) Das hat allerdings nichts mit Rasse zu tun, sondern ist gemeinschaftsbedingt; ein Chinesenkind, das ohne Kontakt mit Chinesischsprechern etwa in Bulgarien aufwuchs, würde bulgarisch sprechen.
- 5) Triesch, Manfred (Hrsg.): Probleme des Deutschen als Fremdsprache. Bericht von der 1. Internationalen Deutschlehrertagung 1967 in München. München: Max Hueber Verlag 1969.
- 6) So Posthumus in: „Die Fonetiek en Fonologie van Afrikaans“ (in: Inleiding tot die Taalkunde, onder redaksie van H.J.J.M. van der Merwe. Pretoria: J.L. van Schaik 1964. S.112)

Leo van der Westhuijzen

#### EICHENDORFFS „TAUGENICHTS“ ALS MATRIK-LEKTÜRE

Eichendorffs Erzählung „Aus dem Leben eines Taugenichts“ als Lektüre für das Matrikexamen vorzuschreiben, ist ein Wagnis. Die Geschichte von dem schlichten Müllerssohn, der ohne Geld, ohne Plan und vor allem ohne jede Neigung zu geordneter Arbeit singend und geigend in die Welt zieht und dort, fast ohne sein Zutun, sein Glück findet, mag manchem allzu wirklichkeitsfremd, die Welt der Schlösser und Postkutschen, der Grafen und Kammerjungfern allzu gegenwartsfern erscheinen. Was hat die Welt, von der wir lesen, eigentlich mit der Welt zu tun, in der wir leben? So wird hoffentlich! - mancher Schüler fragen.

Der Lehrer kann diese Frage zum Ausgangspunkt seiner Besprechung machen. Er muß sich nur darüber im klaren sein, daß die Antwort nicht in zwei Minuten gegeben werden kann, weil sie voraussetzt, daß der Schüler Verständnis für eine Erzählweise entwickelt, die sich keine mehr oder weniger realistische Wiedergabe einer konkreten oder beispielhaften Wirklichkeit zum Ziel gesetzt hat, sondern den Hinweis auf eine hinter aller Wirklichkeit liegenden Wahrheit. Eine solche Erzählweise finden wir in der Literatur der Gegenwart und der jüngsten Vergangenheit in vielfacher Gestalt. Von daher gesehen, ist - so verblüffend das manchem zunächst klingen mag - die Dichtung Eichendorffs „moderner“ als vieles später Entstandene.

Methodisch kann man bei der Besprechung des „Taugenichts“ nach dem dreistufigen Schema vorgehen, das Hildegard Stielau in Heft II,1 dieses Mitteilungsblattes am Beispiel von Hermann Hesses „Knulp“ - einem Verwandten des „Taugenichts“ - dargestellt hat.

#### Überblick über den Handlungsverlauf

Dieser erste Schritt bereitet, sprachlich gesehen, keine großen Schwierigkeiten. Da die Geschichte in der Ich-Form aus der Perspektive des Taugenichts selbst erzählt wird, bleiben Wortwahl und Satzbau im geistigen Bereich eines aufgeweckten Müllerssohnes. Die wenigen heute nicht mehr gebräuchlichen Ausdrücke sind - nebst andern, die nicht als allgemein bekannt vorausgesetzt werden dürfen - in den Anmerkungen der von G.P.J. Trümpelmann kommentierten Ausgabe, die wahrscheinlich an den meisten Schulen benutzt wird, teils erläutert, teils übersetzt. Die Fragen, die am Schluß dieser Ausgabe zu den einzelnen Kapiteln gestellt werden, können dazu anregen, die verschiedenen Phasen der Handlung selbständig zu formulieren.

Über die Fabel, d.h. den Handlungsverlauf, des „Taugenichts“ schrieb Thomas Mann schon vor einem halben Jahrhundert (in den „Betrachtungen eines Unpolitischen“):

„Sie ist die reine ironische Spielerei, und der Verfasser selbst macht sich darüber lustig, indem er gegen den Schluß jemanden sagen läßt: „Also zum Schluß, wie sich's von selbst versteht und einem wohlherzogenen Romane gebührt: Entdeckung, Reue, Versöhnung, wir sind alle wieder lustig beisammen, und übermorgen ist Hochzeit!“

Ein Märchenmotiv also: Armer Müllersohn heiratet Prinzessin, oder - um genauer zu sein: - seine „schöne gnädige Frau“, die allerdings, wie sich schließlich herausstellt, gar keine „gnädige Frau“, sondern glücklicherweise nur eine Portiersnichte, aber nichtsdestoweniger die Märchenprinzessin des Taugenichts ist und sogar ein im Mondschein glänzendes weißes Schloßchen mit in die Ehe bringt. Bei aller Märchenhaftigkeit, so scheint es zumindest beim ersten Lesen, wird allerdings der Bereich des Möglichen nicht verlassen. Träume werden ausdrücklich als Träume erzählt. Anders als im romantischen Kunstmärchen und als in vielen Volksmärchen scheinen Wunder im strengen Sinne des Wortes - d.h. Ereignisse, bei denen die natürliche Gesetzmäßigkeit durchbrochen wird - nicht vorzukommen. Auf einige Ausnahmen dieser Regel wird noch hinzuweisen sein.

Die Erzähltechnik imitiert - und karikiert - die des Kriminalromans, indem sie durch allerlei Andeutungen nicht nur den gar nicht so heldischen „Helden“, sondern auch den Leser immer wieder auf falsche Fährten lockt und sich die - höchst unwahrscheinliche - Auflösung des Knotens bis zum Schluß aufspart. Die Geschlossenheit des Aufbaus, die Gestrafftheit des Erzählens, die Beschränkung auf einen eng begrenzten Personenkreis und der Verzicht auf Psychologisierung sind novellistische Züge, und die Nähe zur Musik - Mozartscher Musik vor allem - wird nicht nur durch die häufige Erwähnung von Geige, Gitarre und Waldhorn, durch die Sangesfreudigkeit des Taugenichts, der Künstler und Studenten und durch die zahlreichen eingefügten Lieder, sondern nicht weniger durch die Leichtigkeit und Beschwingtheit der Erzählweise, die Me-

lodie der Sprache und die Harmonie der ständig wechselnden Stimmungen hergestellt.

### Analyse

All die genannten Züge können verhältnismäßig leicht beim ersten Lesen herausgestellt und mit der Klasse besprochen werden. Der naive Leser begnügt sich damit, übersieht dadurch aber gerade Wesentliches, das sich nur bei eingehenderer Interpretation erschließt. Unterrichtsmethodisch bietet sich jetzt die Möglichkeit, einzelne Schüler oder Schülergruppen mit Aufgaben zu betrauen, die verhältnismäßig selbständig gelöst werden können. Dabei wird die Erzählung unter dem Gesichtspunkt verschiedener Themen erneut gelesen. Die Aufgabe besteht darin, Material zur Beantwortung dieser Themen zu sammeln und, soweit möglich, an diesem Material bereits bestimmte Beobachtungen zu machen. Zahl der Themen und Intensität der Beobachtungen hängen weitgehend von der Aufgeschlossenheit der Klasse und der verfügbaren Zeit ab.

Derartige Themen können beispielsweise lauten:

#### 1. Die Personengestaltung:

Wie werden die Personen beschrieben? Wie sehen sie aus? Wie verhalten sie sich? Was sagen sie? Spielen sie ein Musikinstrument?

Näher untersucht werden sollten:

- a) Die „schöne gnädige Frau“
- b) Die Gruppe der „Philister“: Vater, Portier, Gärtner, Bauer
- c) Die Gruppe der „Studenten“: Maler, Geistlicher, Studenten

#### 2. Die Landschaft:

Wie werden die Landschaften beschrieben? Was wird über Italien, was über Rom, was über die Heimat gesagt?

#### 3. Die Tageszeiten:

Was geschieht am Morgen, was am Mittag, was am Abend, was in der Nacht? Ist hier eine Regelmäßigkeit festzu-

stellen?

4. Die Lieder:

Welche Lieder werden gesungen? Wer singt sie? In welchem Zusammenhang stehen sie? Wie werden sie eingeleitet?

5. Humor, Ironie und Grotteske:

Wo finden wir humoristische, ironische oder groteske Züge? Welche Wirkung haben sie auf den Leser? Welche Rolle spielen sie im Einzelfall und in ihrer Gesamtheit?

Zu welchem Ergebnis können nun diese Untersuchungen führen? Es ist weder wünschenswert noch möglich, diese Frage hier in Bezug auf alle genannten Themen zu beantworten. Einige wenige Beispiele mögen das Gemeinte verdeutlichen.

Die Untersuchung der Gestalt der „schönen gnädigen Frau“ wird etwa folgendes ergeben: Schon bei der Schilderung der ersten Begegnung, kurz nachdem der Taugenichts die väterliche Mühle verlassen hat, fällt auf, daß ihr Aussehen nicht näher beschrieben wird, obwohl sie doch einen so nachhaltigen Eindruck macht. Wir erfahren nur, daß zwei „vornehme Damen“ die Köpfe aus dem Wagen stecken, als sie den Taugenichts singen hören, und daß die eine „besonders schön und jünger als die andere“ ist (S.3). Auch im weiteren Verlauf der Geschichte beschränkt sich der Taugenichts auf sehr knappe Angaben. Sie hat „zwei schöne, junge, frische Augen“ (S.8), einen „weißen Arm“ (S.10) und ein „kleines, weißes Händchen“ (S.154). Das Haar wird einmal als dunkelbraun (S.10), einmal als schwarz (S.145) bezeichnet: der Taugenichts scheint in Gegenwart der Geliebten so befangen zu sein, daß er die Fähigkeit zu genauer Beobachtung verliert. Unanschaulich ist auch die Beschreibung der Kleidung: Einmal erscheint sie in einem „grünen Jagdhabit“ (S.23), bei anderen Gelegenheiten in einem „schneeweißen“ (S.10) oder in einem „ganz weißen Kleide“ (S.35), und bei seiner - vom Jockey angekündigten - Rückkehr, zu der sie sich offensichtlich geschmückt hat, findet der Taugenichts sie „in einem prächtigen Kleid und einem Kranze von weißen und roten Rosen“ (S.145).

Die Schüler haben im Aufsatzunterricht gelernt, möglichst anschaulich zu beschreiben. Es liegt nahe, daß sie nun zunächst annehmen, Eichendorff habe diese Fähigkeit nicht gehabt. Die Beschreibung des Spions (S.63) beweist jedoch das Gegenteil. Damit entsteht die Frage: Warum tat Eichendorff beim Spion, der doch nur eine Nebenrolle spielt, worauf er bei der „schönen gnädigen Frau“ verzichtete?

Einen Hinweis auf die Beantwortung dieser Frage finden wir bei der Untersuchung der Vergleiche, die die Schüler ebenfalls selbständig finden und zusammenstellen können. Da erscheint die Geliebte des Taugenichts „still, groß und freundlich wie ein Engelsbild“ (S.8), dann wieder „wie eine Lilie in der Nacht, oder wie wenn der Mond über das klare Firmament zöge“ (S.35). Alle drei Motive - Lilie, Engel und Himmel - werden vereinigt bei der Schilderung der Kahnfahrt:

Die schöne Frau, welche eine Lilie in der Hand hielt, saß dicht am Bord des Schiffeleins und sah so still lächelnd in die klaren Wellen hinunter, die sie mit der Lilie berührte, so daß ihr ganzes Bild zwischen den widerscheinenden Wolken und Bäumen im Wasser noch einmal zu sehen war, wie ein Engel, der leise durch den tiefen blauen Himmelsgrund zieht. (S.14)

Diese Vergleiche - mit einem Engelsbild, einer Lilie, gar mit dem Mond - beweisen nicht nur erneut, daß es Eichendorff nicht auf realitätsnahe Anschaulichkeit ankam; zusammen mit der Erwähnung des Himmels, vor den oder sogar in den die Geliebte versetzt wird, zeigen sie, was die „schöne gnädige Frau“ dem Taugenichts bedeutet: zwar ist sie leibhafter Mensch - mit dem zusammen man auch Mandeln knacken kann (S.155) -, zugleich aber mehr als das: Trägerin des Himmlischen, das dem Menschen in der Liebe, auch in der Liebe zwischen zwei Menschen, begegnet. Genau beschrieben werden aber kann allein das Nur-Irdische: Aussehen und Verhalten von Menschen, sofern sie der Realität verhaftet und als Teil der Wirklichkeit zur Kenntnis ge-



nommen, mit Unbehagen, Angst, Nachsicht oder Humor betrachtet werden wie der Spion, der Portier, der um seine Pommeranzen besorgte Bauer oder der betrunkene Feldscher. Um auszudrücken, was die Geliebte dem Taugenichts bedeutet, bedarf es anderer Darstellungsmittel als der realistischen Beschreibung, bedarf es unanschaulicher, in einem weiten Sinne „expressionistisch“ zu nennender Vergleiche und Assoziationen, etwa mit Farben oder Blumen:

Die Rosen waren nun wieder wie ihr Mund, die himmelblauen Winden wie ihre Augen, die schneeweiße Lilie mit ihrem schwermütig gesenkten Köpfchen sah ganz aus wie sie. (S.29)

Die Wirkung dieser Blumenvergleiche wird verstärkt, wenn man beachtet, daß der Taugenichts sich selbst, wenig schmeichelhaft, mit allerlei Tieren zu vergleichen pflegt: mit einer Rohrdommel (S.13), einem Igel (S.36) oder einer Nachtule (S.36). Als er nach Italien aufbricht, sieht er sich allerdings etwas freundlicher und ist „fröhlich, wie ein Vogel, der aus seinem Käfige ausreißt“ (S.38).

Schon als die Art der Beschreibung der „schönen gnädigen Frau“ besprochen wurde, zeigte sich wiederholt der Hinweis auf Farben: grün, dunkelbraun, schwarz, rot, vor allem aber weiß. Das Weiß verbindet die Geliebte zudem mit der Lilie, die ebenfalls mehrfach erwähnt wird. Weiß und Lilie sind traditionsgemäß Symbole der Unschuld. Dem entspricht, ganz im Gegensatz zu dem Verhalten der meisten andern Frauengestalten, die schamhafte Zurückhaltung der „schönen gnädigen Frau“: Bei der ersten Begegnung schweigt sie; als sie sich infolge des verräterischen Niesens morgens vom Taugenichts beobachtet weiß, zeigt sie sich nicht mehr am Fenster; bei der Kahnfahrt hat sie während des Liedes, von dem sie weiß, daß es ihr gilt, „die Augen niedergeschlagen“ (S.16), ebenso bei der Liebeserklärung (S.24), nach der sie, wie nach der Kahnfahrt, schweigend, fast fluchtartig verschwindet und künftig die ihr dargebrachten Blumen unberührt läßt. Als er schließlich aus Italien zurückkehrt, mag sie, obwohl

sie ihn so sehnsüchtig erwartet und bei seiner Ankunft vor Freude aufgeschrien hat (S.145), „gar nicht die Augen aufschlagen vor Scham und Verwirrung“ (S.149).

Man mag über dies fast klösterlich züchtige Verhalten eines liebenden jungen Mädchens lächeln, doch wäre es falsch, den Autor oder seine Erzählung deshalb als weltfremd abzuurteilen. Daß es andere Formen des Verhältnisses der Geschlechter gibt, wußte der noch in einer Atmosphäre des späten Rokoko aufgewachsene Eichendorff sehr gut, und in seiner Erzählung vom Taugenichts finden wir diese andern Formen mehrfach angedeutet, etwa in den Versuchen der österreichischen wie der italienischen Gräfin, vermittelt der Kuppeldienste der Kammerjungfer ein Liebesabenteuer mit dem hübschen Jungen anzuknüpfen, oder in dem Bemühen des Dorf Mädchens, einen Mann zu fangen. Da Eichendorff jedoch - darin echter Romantiker - im Irdischen das Überirdische sucht, unterscheidet er zwischen Liebschaft und Liebe.

Ein ähnlicher Mangel an Anschaulichkeit wie bei der Beschreibung der Geliebten ist bei den Schilderungen der Landschaft zu beobachten. Die Reise nach Wien wird folgendermaßen beschrieben:

Hinter mir gingen nun Dorf, Gärten und Kirchtürme unter, vor mir neue Dörfer, Schlösser und Berge auf; unter mir Saaten, Büsche und Wiesen bunt vorüberfliegend, über mir unzählige Lerchen in der klaren blauen Luft - ich schämte mich, laut zu schreien, aber innerlichst jauchzte ich und strampelte und tanzte auf dem Wagentritt herum, daß ich bald meine Geige verloren hätte, die ich unter dem Arm hielt. (S.4)

Wie die Landschaft wirklich aussieht, erfahren wir nicht. Gärten, Kirchtürme, Dörfer, Schlösser, Berge, Saaten, Büsche und Wiesen gibt es in vielen Gegenden Mittel- und Südeuropas. Nur daß es sich weder um eine Hochgebirgslandschaft noch um eine Tiefebene handelt, wird ebenfalls deutlich. Nicht auf die Besonderheiten dieser individuellen Landschaft kommt es offenbar an, sondern auf das Erlebnis des Reisens.

„Hinter mir ... vor mir ... unter mir ... über mir ...“: alles ist auf den Taugenichts bezogen, und die Verben des ersten Teils dieses Satzgefüges - unter- und aufgehen, vorüberfliegen - deuten darüberhinaus auf die rasche Bewegung, während die des zweiten Teils - schämen, schreien, jauchzen, strampeln und tanzen - die durch diese Fahrt hervorgehobenen Gefühle wiedergeben.

Die gleiche Feststellung können wir immer wieder treffen: nicht, wie die Welt ist, sondern wie der Taugenichts sie erlebt, welche Wirkung sie auf sein Gemüt hat, ist von Bedeutung. Schon wenn wir die Fortsetzung der eben zitierten Stelle lesen, wird das deutlich:

Wie aber dann die Sonne immer höher stieg, rings am Horizont schwere weiße Mittagwolken aufstiegen und alles in der Luft und auf der weiten Fläche so leer und schwül und still wurde über den leise wogenden Kornfeldern, da fiel mir erst wieder mein Dorf ein und mein Vater und unsere Mühle, wie es da so heimlich kühl war an dem schattigen Weiher, und daß nun alles so weit, weit hinter mir lag. (S.4)

Plötzlich ist die Landschaft verwandelt: wo Berge, Kirchtürme, Dörfer und Schlösser waren, dehnt sich nun eine weite, leere Fläche; der frische Morgen ist mittäglicher Schwüle gewichen, und die Saaten sind in wenigen Stunden zu wogenden Kornfeldern herangewachsen, obendrein an demselben Tag, an dem noch am Morgen der Schnee emsig vom Dache geträpelt war (S.1) - eine Häufung von Unmöglichkeiten geographischer, botanischer und meteorologischer Art. Diese Durchbrechung der Naturgesetzlichkeit, auf die schon eingangs hingewiesen wurde, unterscheidet sich jedoch von den Wundern der Märchen, die zu einer zwar irrealen, aber doch im Rahmen der Erzählung objektiv gültigen Welt gehören, während die Welt der „Taugenichts“-Erzählung - ähnlich wie die Welt in den Erzählungen Kafkas - das innere des Helden spiegelt.

Was für die österreichische Landschaft gilt, gilt auch für die italienische. Die Reise des Taugenichts nach Rom auf der Landkarte verfolgen zu wollen, wäre ein vergebliches

Unterfangen. Italien ist abwechselnd eine Art Schlaraffenland (S.40), bedrohliche Fremde (S.64) und Inbegriff der Falschheit und Verrücktheit, ein Land, dem der Taugenichts „auf ewig“ den Rücken kehren will (S.124) und das er dann doch gleich nach seiner Heimkehr erneut zu seinem Reiseziel erklärt (S.156).

Besonders deutlich tritt der symbolische Charakter der Eichendorffschen Landschaftsschilderung bei der Beschreibung Roms hervor (S.93 f.). Zunächst wird ausdrücklich ein Phantasiebild mitgeteilt, wie es in dem Taugenichts auf Grund der „viele[n] wunderbare[n] Geschichten“, die er als Kind gehört hat, entstanden ist. Dann erblickt der nächtliche Wanderer die wirkliche Stadt, und man sollte nun erwarten, daß das Phantasiebild durch die Realität berichtigt würde. Das geschieht aber keineswegs. „Das Meer leuchtete von weitem“, heißt es, als ob Rom am Meer läge, und im übrigen liest man von dem funkelnden Sternenhimmel, unter dem „die heilige Stadt, von der man nur einen langen Nebelstreif erkennen konnte, wie ein eingeschlafener Löwe“ liegt, bewacht von Bergen, die „wie dunkle Riesen“ daneben stehen. Nach einer - ebenfalls nur allegorisch zu deutenden - Wanderung durch „eine große einsame Heide“ gelangt der Taugenichts, der sich weder von Nachtvögeln noch von dem Gefühl der Einsamkeit noch von der Bedrohung durch die „alten Heiden“ hat anfechten lassen, unmittelbar vor die Stadt, die nun plötzlich ganz dem kindlichen Phantasiebild gleicht:

Denn die Stadt stieg immer deutlicher und prächtiger vor mir herauf, und die hohen Burgen und Tore und goldenen Kuppeln glänzten so herrlich im hellen Mondscheine, als ständen wirklich die Engel in goldenen Gewändern auf den Zinnen und sängen durch die stille Nacht herüber. (S.94)

Was hier beschrieben wird, hat viel mehr Ähnlichkeit mit dem „Neuen Jerusalem“ der Offenbarung Johannis als mit der italienischen Hauptstadt. Da dieses „Neue Jerusalem“ aber keine irdische Wirklichkeit, sondern nur Gegenstand menschlicher Sehnsucht ist, sind die Straßen, die der Taugenichts

betrifft, „schon alle leer“, und der einzige Mensch, den er trifft, ist „ein lumpiger Kerl“, der „wie ein Toter“ schläft. Nur die Brunnen rauschen - wie so oft bei Eichendorff -, und die Luft ist mit „erquickenden Lüften“ erfüllt.

So ist die reale Welt für den Taugenichts nur Hülle und - oft genug verzerrende - Maske einer andern, reinern Welt, die doch die einzig wesentliche ist, mag auch die reale ihn in immer neue Verwirrungen stürzen. In der Welt des Alltags, der kleinlichen Intrigen und täglichen Sorgen taugt er nichts: eben darum ist er der Taugenichts. Aus ihr muß er aufbrechen und als er das tut, ist es ihm „wie ein ewiger Sonntag im Gemüte“ (S.2). Begleiterin ist ihm die Geige: Symbol der äußeren Zwecklosigkeit - denn in der realen Welt taugt die Musik so wenig wie der Geiger, der „nur so aus Freude“ (S.47) spielt und der zu seinem Instrument sagt: „Unser Reich ist nicht von dieser Welt!“ (S.38)

Aus diesem Zusammenhang wird verständlich, daß das Verhältnis zur Musik, die ihrem eigentlichen Wesen nach „nicht von dieser Welt“ ist, den Menschen kennzeichnet: der junge bebrillte Mann bei der Kahnfahrt redet nur in modischen Phrasen über sie, für die Dorfschöne, die einen Mann sucht, ist sie mögliches Mittel zum Verdienen des Lebensunterhalts, für die italienische Gräfin Mittel der Verführung. Für die schöne Flora, die Studenten, den Geistlichen und selbstverständlich für die „schöne gnädige Frau“ dagegen ist sie, was sie auch für den Taugenichts ist: Zeugnis einer andern Welt. Selbst der Portier spielt Fagott - nicht umsonst hat der Taugenichts „immer große Stücke auf ihn gehalten“ (S.156) und will er ihn nach der Trauung mit nach Italien nehmen -, und in der Ausgelassenheit und dem Lärm des Finales schlägt der alte Gärtner, der anfangs etwas von Gesindel und Bauernlümmelel gebrummt und „sehr hübsche, gutgesetzte, nützliche Lehren“ verkündet hat (S.7), wenigstens die Pauke

#### Zusammenfassung

Hier geht es nicht primär um eine Interpretation, sondern

um methodische Hinweise. Das Material zu dem, was bisher über die Geschichte vom Taugenichts dargelegt wurde, können aufgeweckte Schüler auch finden, wenn man sie auf die rechte Fährte setzt. Zusammenfassung und Deutung werden allerdings in der Regel dem vom Lehrer geleiteten Klassengespräch vorbehalten bleiben. Wesentlich ist, die Neugier zu wecken. Dazu dienen die Leitfragen, von denen eingangs eine - keineswegs vollständige - Liste zusammengestellt wurde. Nur einige davon sind auf den vorhergehenden Seiten behandelt worden. Auch im Unterricht ist es nicht entscheidend, von wie vielen Seiten ein Werk betrachtet wird. Das hängt weitgehend von der verfügbaren Zeit, aber auch davon ab, wann ein gewisser Sättigungsgrad erreicht ist und das Interesse nachzulassen beginnt. Interpretatorische Analyse soll ein Werk erschließen, ohne es zu zerreden. Es ist Aufgabe des Lehrers, den Zeitpunkt zu erkennen, an dem die Sammlung und Untersuchung des Materials beendet und die zusammenfassende Besprechung begonnen werden muß.

Wir gingen von der Frage aus, was die Welt, von der wir lesen, mit der Welt, in der wir leben, zu tun habe. Die Antwort lautet natürlich, daß große Dichtung zeitlos ist. Es hilft aber nicht viel, diese These nur zu behaupten. Auch der Hinweis darauf, daß die Welt, von der wir im „König Ödipus“, im „Macbeth“ und in „Raka“ lesen, unserer Welt äußerlich wenigstens so fremd ist wie die des „Taugenichts“, braucht nicht zu überzeugen, sondern kann zu der naheliegenden Antwort führen, daß man eben auf alle diese Werke in gleicher Weise verzichten könne. Worauf es ankommt, ist, am Einzelfall immer wieder den repräsentativen Charakter aufzuweisen, der großer Dichtung gerade durch ihre Distanz zur einmaligen Wirklichkeit eignet:

Was sich nie und nirgends hat begeben,  
Das allein veraltet nie!

(Schiller, An die Freunde)

Die Analyse des „Taugenichts“ und die Besprechung des

zusammengetragenen Materials hat deutlich den symbolischen Charakter dieser Dichtung erwiesen, und die Untersuchung anderer als der in diesem Aufsatz nur als Beispiel behandelten Fragen hätte in dieser Hinsicht zu dem gleichen Ergebnis geführt. Zum Symbol aber kann alles werden, die Postkutsche so gut wie die Eisenbahn (etwa in Dürrenmatts Erzählung „Der Tunnel“), die Schlösser Eichendorffs so gut wie die Mietskasernen Kafkas, die Geige des Taugenichts nicht weniger als Oskar Matzeraths Blechtrommel. Die Integration des Symbols in das Ganze des Werkes hängt zusammen mit dessen künstlerischem Rang und ist von Fall zu Fall aufzuweisen. Die Deutung des jeweiligen Symbols im Zusammenhang des Ganzen ist Aufgabe der Interpretation. Daß dabei immer auch zumindest einzelne Aspekte der Weltdeutung des Dichters sichtbar werden, liegt in der Natur der Sache.

Die Weltdeutung des „Taugenichts“, so hat sich gezeigt, ist durchgehend transzendenzbezogen. Es geht darum, im Irdischen Überirdisches zu ergreifen. Demgegenüber steht die Verfallenheit an das Diesseits, wie es sich - bei Eichendorff - im Philistertum der „Trägen“ äußert, die „nur vom Kinderwiegen / von Sorgen, Last und Not um Brot“ wissen (S.2). Hier findet eine Umkehrung der üblichen Bewertung statt, denn diese „Trägen“ sind ja überaus fleißig und ganz und gar keine „Taugenichtse“. Was ihnen fehlt und was ihnen der Taugenichts voraushat, ist eben das Wissen darum, daß die Aufgabe des Menschen sich nicht im Materiellen erschöpft und daß bürgerliche Lebenssicherung zum Götzen werden kann, der das wesentlich Menschliche erstickt.

Hier aber muß nochmal auf den Märchencharakter der Erzählung hingewiesen werden. Schon die von Thomas Mann zitierten Worte Leonhards von dem glücklichen Ende, „wie sich's von selbst versteht und einem wohlherzogenen Roman gebührt“ (S.152), rücken das Ganze in das Licht der Ironie. Daß ein „Taugenichts“-Leben in reiner Form eben nur in einem „wohlherzogenen Romane“ glücklich zu Ende geht, wußte der pflicht-

getreue preußische Verwaltungsbeamte Eichendorff sehr gut. Es wird auch, abgesehen von der erwähnten Ironie, einmal direkt angedeutet, als der Geistliche auf dem Schiff davon spricht, „wie eigentlich das ganze Studentenleben eine große Vakanz sei zwischen der engen, düsteren Schule und der ernsten Amtsarbeit“ (S.139). Das Leben als „Taugenichts“ ist nur im Märchen möglich; das Leben als „Philister“ läßt das wesentlich Menschliche verkümmern, das - nach Eichendorff - in der transzendenten Bindung besteht. In diese Spannung ist das Leben des Menschen gestellt, sicher nicht nur in der Romantik.

#### Literatur:

Zitiert wurde nach der 2. Auflage (1958) der von G.P.J. Trümpelmann veranstalteten und bei J.L. van Schaik in Pretoria erschienenen Ausgabe. Außer den Sach- und Worterklärungen ist darin für den Lehrer besonders das Nachwort von Bedeutung, das die „Taugenichts“-Erzählung in ihrem geistesgeschichtlichen Zusammenhang erläutert.

Der Aufsatz ist einer sehr umfangreichen Eichendorff-Literatur verpflichtet. Der Lehrer, der mit seiner Zeit geizen muß, sich aber trotzdem weiter informieren möchte, sei wenigstens auf folgende Arbeiten hingewiesen:

#### Gesamtinterpretation:

Kunz, Josef: Eichendorff. Höhepunkt und Krise der Spätromantik. Oberursel 1951. Unveränderter Nachdruck:

Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1967. S.64-105.

Wiese, Benno von: Aus dem Leben eines Taugenichts. In:

Die deutsche Novelle von Goethe bis Kafka. Bd. 1.

Düsseldorf: Bagel 1956. S.79-96.

Hughes, G.T.: Eichendorff: „Aus dem Leben eines Taugenichts“.

London: Arnold 1961 = Studies in German Literature 5.

Mühlher, Robert: Eichendorffs Erzählung „Aus dem Leben eines Taugenichts“. Eine Untersuchung der künstlerischen Leistung. Würzburg 1962 = Schriftenreihe Kulturwerk Schlesien.

### Einzelfragen:

- Kohlschmidt, Werner: Die symbolische Formelhaftigkeit von Eichendorffs Prosastil. In: Form und Innerlichkeit. Bern: Francke 1955. S.177-209. (Zuerst erschienen in: Orbis Litteratum, Kopenhagen 1950.)
- Seidlin, Oskar: Versuche über Eichendorff. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1965. Darin besonders die beiden folgenden Arbeiten:
1. Der Taugenichts ante portas. S.14-31. (Eine eingehende Interpretation der Ankunft des Taugenichts vor Rom. Zuerst veröffentlicht im Journal of English and Germanic Philology LII (1953), S.509 ff.; Nachdruck: Aurora 1956, S.70 ff.)
  2. Die symbolische Landschaft. S.32-53. (Zuerst auf englisch veröffentlicht in PMLA LXXII (1957), S.645 ff.; auf deutsch in: Eichendorff heute, hrsg. von Paul Stöcklein. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchges. 1966. S.218-241.)
- Alewyn, Richard: Eine Landschaft Eichendorffs. Euphorion 51 (1957). S.42-60. Abgedruckt in: Interpretationen 4, hrsg. von Jost Schillemeit. Frankfurt a.M. und Hamburg 1966 = Fischer Bücherei 721. S.196-219. Ferner in: Eichendorff heute, s.o., S.19-43.

Klaus Köhnke

## Alltagsgespräche

---

Der Zug, der unsere sechsköpfige deutsche Familie nach Johannesburg bringt, hat sich soeben in Bewegung gesetzt.

Von nun an muß man sich zu dem Gespräch als Nebengeräusch das Rollen der Räder vorstellen.

DR. FERGE: Wovon ist Kairo die Hauptstadt?

MARGRET: Von, von ...

INGRID: Von Jugoslawien! - Nein, von Indien! - Auch nicht?

KLAUS: Von Berlin.

INGRID: Ach du Dummrian; von Berlin doch nicht! Berlin ist doch selber eine Stadt.

KLAUS: Ah ja, Berlin ist selber eine Stadt.

FRAU FERGE: Von welchem Land ist Kairo die Hauptstadt?

INGRID: Vielleicht von Afrika? Ist Kairo die Hauptstadt von Afrika, Vater?

DR. FERGE: Nein, das wäre ja noch schöner. Afrika ist doch ein ganzer Erdteil, hat viele Länder und jedes Land hat natürlich seine eigene Hauptstadt. Also nun überlegt einmal. Von welchem Land ist Ägypten die Hauptstadt. - Ach, Kairo meine ich.

INGRID: Von Ägypten! Ah jetzt hast du's selber gesagt, Vater. Jetzt hast du dich verraten. Bist du aber ein dummer Vater.

FRAU FERGE: Also bitte Ingrid, sei nicht so frech. - Nun laßt mal euer Ägyptenland mit seinen Pharaonen und seinem vertrackten Kairo. Ihr werdet mir noch ganz konfus davon. Schaut euch lieber hier die herrliche Landschaft an. Die Berge da in der Ferne, das ist das richtige Afrika. Das Innere des Landes. Beinah könnte es einem ein bißchen unheimlich werden bei dem Gedanken, daß wir jetzt so in das Innere des Landes fahren. Kennst du das Gefühl?

DR. FERGE: Na ja, heute ist das alles sehr zivilisiert und elektrifiziert und fahrplanmäßig. Aber wenn man sich vorstellt, was das für die ersten bedeutet haben muß, die in diese Berge und das unbekannte Land dahinter vorgedrungen sind ... Man kann es sich heute noch recht gut vorstellen.

FRAU FERGE: Vor dreihundert Jahren gab es hier ja noch

nichts, keine Straßen, keine Dörfer, keine Felder ... und was sind schon dreihundert Jahre. Deshalb kann man es sich auch so gut vorstellen. Das Rheinland z.B. ist ohne Städte und Dörfer ja kaum zu denken. Übrigens: irgend eine Urbevölkerung muß es doch hier gegeben haben. Die haben vielleicht schon ihre Dörfer und Felder gehabt.

DR. FERGE: Keine Ahnung. Man müßte mal nachlesen.

FRAU FERGE: Du, sag mal, ist das da drüben das Meer? Das kann doch nicht sein. Doch tatsächlich, das ist wieder die Bucht. Ja, sind wir denn im Kreis herum gefahren?

DR. FERGE: Ha - ha. Das ist die falsche Bucht, was du da siehst.

FRAU FERGE: Wieso falsche Bucht? Ja natürlich, die Tafelbucht kann es ja nicht sein. Die Stadt ist ja nicht da.

DR. FERGE: Nein, die heißt tatsächlich „Falsche Bucht - False Bay“. Offenbar sind früher hier gelegentlich Segelschiffe hereingekommen, die eigentlich in die Tafelbucht wollten. Mit den Navigationsmethoden, die man damals hatte ... Es kann übrigens auch der Wind gewesen sein.

FRAU FERGE: Wieso der Wind? Natürlich der Wind. Es waren doch Segelschiffe.

DR. FERGE: Ja, hast du eine Ahnung. Wenn hier der Wind mal so richtig zu wehen anfängt ... Hier gibt es tolle Windstärken.

FRAU FERGE: Windstärke 12?

DR. FERGE: Ja, das glaub ich schon. „Kap der guten Hoffnung“ ist ja bekanntlich ein Euphemismus. Der ursprüngliche Name ist „Kap der Stürme“. Und diese Segelschiffe - die hatten ja damals keinen Hilfsmotor. Wenn da der Sturm von der verkehrten Richtung mit Windstärke 12 blies, da konnte man nur noch hoffen. Seemännisches Können half da nicht mehr viel in solchen Fällen.

FRAU FERGE: Ach, und da konnte es also passieren, daß so

ein Schiff einfach gegen den Willen des Steuermanns hier in diese Bucht getrieben wurde?

DR. FERGE: Ja, und da konnten sie noch von Glück sagen, wenn sie hier in die Bucht getrieben wurden und nicht auf die Klippen und Riffe der Halbinsel da drüben.

FRAU FERGE: Hu! die sehen ja wirklich gefährlich aus, diese Berge da drüben. - Ich frag mich, ob das überhaupt ein richtiger Euphemismus ist.

DR. FERGE: Ach du meinst, wo man nur hoffen kann, ist Kap der guten Hoffnung der treffendste Ausdruck. Ein Euphemismus wäre, wenn es Cabo tranquillo hieße, oder so ähnlich, das ruhevolle Kap, und nicht Cabo de bon esperanca. - Mag sein, du hast recht.

FRAU FERGE: Cabo de bon esperanca. Ein schöner Name. Ist das portugiesisch? - Alexandra, was machst du denn da? Wo hast du denn die Bananenschale her? Gleich kommst du herein. Wer hat dir denn gesagt, daß du auf den Gang darfst? Ja, wie siehst du denn aus, Kind! Komm schnell hier ans Waschbecken! In den Indischen Ozean sollte man dich stecken. - Vorsicht, die Finger, Klaus.

DR. FERGE: Gebranntes Kind scheut das Feuer. Ich glaube, der Klaus könnte sich dreimal verbrennen und würde immer noch nicht merken, daß Feuer heiß ist.

KLAUS: Wo ist das Feuer, Vater?

DR. FERGE: Überhaupt kein Feuer ist da. Im Gegenteil, Wasser, Wasser überall.

KLAUS: Ja, aber wo ist das Feuer, Vater. Du hast doch gesagt: Schaut das Feuer!

DR. FERGE: Scheut das Feuer. Gebranntes Kind scheut das Feuer. Das ist nur ein Sprüchlein, nicht ein richtiges Feuer.

MARGRET: Ist es wie „Morgen, morgen, nur nicht heute“?

FRAU FERGE: Ja, Margret. Genau so ein Sprichwort ist das mit dem gebrannten Kind, das das Feuer scheut.

INGRID: Ach, Vater, mach noch mehr solche Sprüchlein mit uns.

DR. FERGE: Gut. „Es ist dafür gesorgt, ...“ Wie geht es weiter, das Sprüchlein?

(Fortsetzung folgt)

© W. Boeddinghaus

## SAGV – Briefkasten

---

FRAGE: In der deutschen Bibel (Stuttgart: Württembergische Bibelanstalt 1968) steht bei den Karten auf den Vorsatzbögen: „Die Zahlen geben die Höhen in Meter an.“ – Wäre „in Metern“ ganz undenkbar? (L.v.d.W.)

ANTWORT: Der Verzicht auf die Deklination ist hier vermutlich eine Analogiebildung. Maß- und Mengenbezeichnungen bleiben in Verbindung mit Zahlwörtern meist undekliniert: 3 Dutzend, zwanzig Grad Kälte usw. Bei fremden Bezeichnungen und wenn vor dem Zahlwort eine Präposition steht, die den Dativ erfordert, schwankt der Gebrauch: „von zehn Meter/Metern an“. In diesem Fall steht jedoch vor „Meter“ nur eine Präposition, die den Dativ erfordert, aber kein Zahlwort. Die deklinierte Form „Metern“ wäre daher besser. (Vgl. Duden: Rechtschreibung [1967] S. 76)

FRAGE: In Martinis Literaturgeschichte (Kröner, S. 79) steht: „Ein verfeinertes Empfinden läßt aus der Liebe zwischen Siegfried und Kriemhild fast einen Minneroman werden.“ – Dieser Akkusativ frap্পiert mich. (L.v.d.W.)

ANTWORT: Martini hat recht: „lassen“ ist ein a.c.i.-Verb.

(Vgl. Duden: Grammatik § 5395 sowie „Deutschunterricht in Südafrika“ Bd. II, Heft 1, S. 20).

FRAGE: Wann wird im Deutschen das Reflexivpronomen vor das Subjekt gestellt?

ANTWORT: Syntaktisch gesehen ist das Reflexivpronomen Objekt. Es steht in Hauptsätzen meist hinter dem finiten Verb, in Nebensätzen meist hinter dem Einleitewort, doch wird diese Regel nicht selten durchbrochen. (Vgl. Duden: Grammatik § 7085. Dort auch eine Reihe von Beispielen.)

FRAGE: Wann benutzt man das Relativpronomen „das“ und wann „was“?

ANTWORT: Als Faustregel kann man sich merken, daß „das“ sich auf ein Substantiv, „was“ sich auf ein Indefinitivpronomen oder auf ein substantiviertes Adjektiv oder Partizip bezieht: Das Buch, das du mir geschenkt hast. Alles, was ich weiß ... Das Schönste, was ich erlebt habe.... (Vgl. Duden: Grammatik § 6180)

FRAGE: Wann schreibt man „Abend“ groß, wann klein?

ANTWORT: Die Antwort scheint nur einfach: Als Substantiv schreibt man es groß, als Adverb klein. Die Frage ist, wann man es als Adverb auffassen muß. Am besten sieht man es am Beispiel: „Ich komme heute abend / Dienstag abend / abends“, aber: „Er kam an einem Dienstagabend.“ (Vgl. Duden: Rechtschreibung [1967] S. 40, 106). Ähnlich schwierig ist es mit Adjektiven, die substantivisch oder adverbial gebraucht werden: „Er ging im Dunkeln nach Hause“, aber: „Er tappt im dunkeln“ (= er weiß nicht Bescheid). (Vgl. Duden: Rechtschreibung [1967] S.38,40, 225)

### FEHLERBERICHTIGUNG:

Ein aufmerksamer Leser hat zu Recht darauf hingewiesen, daß es in der letzten Zeile auf S. 15 (Heft II,2) heißen muß: „etwas ganz Besonderes.“ Vielen Dank!

## Germanistenverband

---

### STELLENAUSSCHREIBUNG

Die deutsche Abteilung der Universität Zululand sucht für das Jahr 1973 einen Dozenten auf ein Jahr.

Mindestqualifikation B.A. (Hon.).

Anfragen an: Dr. P. Horn

University of Zululand

KWA-DLANGEZWA

via EMPANGENI, Natal. Südafrika

### STELLENGESUCH

Herr Reiner Arwed Köllner sucht eine Lektorenstelle an einer südafrikanischen Universität. Falls eine geeignete Vakanz besteht, wird der Leiter der germanistischen Abteilung gebeten, sich direkt mit Herrn Köllner in Verbindung zu setzen. Die Anschrift lautet:

Reiner Arwed Köllner

D-2800 BREMEN

Kohlmannstraße 8

Deutschland

## ANGEBOT

von Stipendien des Goethe-Instituts zur Pflege deutscher Sprache und Kultur im Ausland e.V., München, zur Teilnahme an einem Fortbildungskurs für ausländische Deutschlehrer und Germanisten (Winterkurs 1973)

---

### I. Voraussetzungen und Bedingungen des Stipendiums:

1. Die Stipendien sind für Lehrer an Höheren Schulen und Universitäten bestimmt, die die deutsche Sprache und Literatur unterrichten.
2. Der Bewerber muß einen akademischen Grad haben und über mehrjährige Unterrichtserfahrung verfügen.
3. Der Bewerber muß über so gute deutsche Sprachkenntnisse verfügen, daß er auch schwierige Fachvorlesungen verstehen kann.
4. Die Stipendien können nicht an deutsche Staatsangehörige vergeben werden, auch wenn diese ihren Wohnsitz im Ausland haben.
5. Der Bewerber soll in den letzten fünf Jahren nicht in Deutschland gewesen sein. Bewerber, die noch nie in Deutschland waren, werden bevorzugt.
6. Die Bewerber sollen das 45. Lebensjahr nicht überschritten haben.
7. Es muß gewährleistet sein, daß der Kandidat nach Beendigung des Kurses in sein Heimatland zurückkehrt und die in Deutschland gewonnenen Erfahrungen beruflich verwerten und weitergeben wird.

### II. Das Stipendium umfaßt

- die Kursgebühr
- Unterkunft, Frühstück, Mittagessen
- die Kosten für Hin- und Rückflug in Höhe eines ermäßigten Tarifs (90-Tage Excursion Fare)
- Taschengeld: während der Hospitationszeit an den Unterrichtsstätten: pro Woche DM40,--; während des Aufenthalts in München: pro Woche DM50,--.

### III. Termine und Abschnitte des Winterkurses:

Kursbeginn: voraussichtlich 8. Januar 1973

Der Kurs bietet:

- eine Hospitation an einer Unterrichtsstätte des Goethe-Instituts in Deutschland
- einen Fortbildungskurs in München (mit Hospitation an Oberschulen)
- eine Studienreise durch Deutschland

Kursende: voraussichtlich 6. März 1973



#### IV. Bewerbungen:

Den Bewerbungsformularen (zweifach) sind folgende Unterlagen beizufügen:

- a) Lebenslauf (zweifach)
- b) vier Paßbilder
- c) Dienstbestätigung der Schulbehörde oder Universität (zweifach), aus der hervorgehen muß, daß der Bewerber auch nach Rückkehr an dieser Institution als Deutschlehrer tätig sein wird und daß die Angaben des Bewerbungsformulars zutreffen.
- d) Erklärung des Bewerbers (zweifach), daß er bei vorzeitigem Abbruch des Kurses die Kosten der Rückreise in sein Heimatland selbst trägt.

Bewerbungsformulare und weitere Auskünfte sind erhältlich bei der

Deutschen Botschaft  
180 Blackwood Street  
P. O. Box 2023  
PRETORIA

Bewerbungen müssen spätestens am 30. Juni 1972 bei der Botschaft vorliegen.

Das Goethe-Institut hat schon jetzt darauf aufmerksam gemacht, daß im Jahre 1974 kein ähnlicher Kurs durchgeführt werden kann.