

DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Mitteilungsblatt des Südafrikanischen Germanistenverbandes

Band 4 Jahrgang 1973 Heft 1

I N H A L T

Redaktionelles	2
Zum Deutschunterricht	3
Alltagsgespräche	31
SAGV-Briefkasten	35
Rezension	39
Germanistenverband	40

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

Alle Zuschriften, Anfragen, Bestellungen und Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber des Mitteilungsblattes: Dr. Martin E. Smith, Department of German Studies, University of the Witwatersrand, Johannesburg. Mitglieder des Südafrikanischen Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages das Mitteilungsblatt gratis. Für Nicht-Mitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R 1-50. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelhefte sind zum Preis von R 1-00 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

Wer sich mit Fremdsprachenunterricht befaßt, - sei es als Lehrer oder Dozent - soll, aus offensichtlichen Gründen, sein Augenmerk nicht nur unablässig auf den Inhalt seiner vorgeschriebenen Lehrgänge und auf feststellbare Fortschritte bzw. Rückschritte seiner Schüler und Studenten richten, sondern ständig auch auf die Entwicklungen und Geschehnisse in jenem sprachlichen Raum, den er ja durch seinen Unterricht und sein Interesse mitrepräsentiert.

Im Kreis dieser eben erwähnten Entwicklungen sind sicherlich gerade die Ereignisse im deutschen Kulturleben für uns als Germanisten im Auslande von besonderer Bedeutung. Es ist deshalb erfreulich, daß im vorliegenden Heft zwei Aufsätze erscheinen können, die sich in aufschlußreicher Weise mit dem wichtigen, breiten Unterbau unseres Faches beschäftigen. Damit erweitern wir den Inhalt, der bis jetzt auf die Schullehrpläne abgestimmt war, um Ihnen auch ein deutliches Bild vom Stand der Forschung und Lehre in Deutschland zu vermitteln.

Der erste dieser Aufsätze ist von Professor Kurt Bräutigam, Direktor des Seminars für Studienreferendare in Freiburg im Breisgau, dessen Beitrag über die heutige Situation des Deutschunterrichts in der Bundesrepublik nicht nur für die Schulen hierzulande, an denen Deutsch als Muttersprache unterrichtet wird, von besonderer Bedeutung ist, sondern ebenso aufschlußreich für die Schulen sein wird, an denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Denn Entwicklungen, die sich heute in Europa abzuzeichnen beginnen, sind morgen von gleicher Aktualität bei uns.

Im zweiten Aufsatz über Heinrich Böll, den Nobelpreisträger für Literatur 1972, wird auf verschiedene interessante Aspekte im Werk dieses hervorragenden Schriftstellers hingewiesen, über dessen Auszeichnung wir uns als Germanisten auch in Südafrika freuen. Der Verfasser hebt hervor, daß Bölls sehr empfindliches Zeitbewußtsein nicht nur das Entscheidende in seinem Lebensbild ist, sondern auch sein Werk charakterisiert. Das Provisorische und der Notbehelf sind zwei kennzeichnende Merkmale für Heinrich Böll, Merkmale,

die bei ihm in Wort, Form, Thema und Motiv zum Ausdruck kommen.

Auch unsere üblichen Rubriken sind nach wie vor vertreten: die Alltagsgespräche von Professor Boeddinghaus, unser Briefkasten, den Herr Gunther Pakendorf diesmal freundlicherweise betreut, und eine Buchrezension. Vor allem möchten wir die Aufmerksamkeit unserer Leser auf die sehr wichtige Mitteilung von Herrn Botschaftsrat Dr. G. Beckers lenken. Diese Mitteilung erscheint in der ursprünglichen Form als Brief an den Sekretär des Südafrikanischen Germanistenverbandes.

Martin Smith

Zum Deutschunterricht

DIE SITUATION DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Lange Zeit und teilweise noch heute war und ist der Literaturunterricht bestimmt durch die Vorstellungen Wolfgang Kayzers und Emil Staigers, Dichtung habe befreienden Charakter, weil sie die determinierende Realität transzendiere, und Dichtung sei „Lebenshilfe“ und „Welterhellung“. Die Folge für die Schulstuben war, daß Literaturbetrachtung methodisch als werkimmanente Interpretation durchgeführt wurde (und heute noch durchgeführt wird), ohne die sozialen Gegebenheiten mit in Betracht zu ziehen, und zwar weder die zur Zeit der Entstehung des Werkes, noch die unserer Tage. Dichtung als in sich gefügtes Sprachkunstwerk galt - im Gefolge der Diltheyschen Erlebnispädagogik¹⁾ - als erzieherische Größe an und für sich. Nun haben aber in den letzten Jahrzehnten verschiedene Erfahrungen hellhörig gemacht gegenüber den „formenden Kräften“ der Dichtung. Die Verschie-

bung der Werteskala von Generation zu Generation machte die „absolute Bedeutung“ einer Dichtung ebenso fragwürdig, wie auch der zu allen Zeiten und in allen Systemen mehr oder weniger betriebene ideologische Mißbrauch den pädagogischen Wert vielgepriesener Werke suspekt machte. Dazu kommt, daß auch die Maßstäbe der Wertung und der Ästhetik in Bewegung gerieten und relativiert wurden, so daß selbst „unsterbliche Werke“ der Weltliteratur und besonders der deutschen Literatur neu gesehen wurden.²⁾ Der alte Kanon wird mehr und mehr durch eine systematische Fragestellung ersetzt, vor allem der Frage nach den Zusammenhängen zwischen Dichtung und Gesellschaft (Marcuse, Adorno u. v. a.). Unsere Schüler der Sekundarstufe wehren sich heute ohnehin dagegen, schlichtweg zu Konsumenten der von den Erwachsenen vorgelegten Lektüre erzogen zu werden. Was sie lesen möchten, sieht zumeist anders aus als das, was sie nach den Lehr- und Bildungsplänen lesen sollen.³⁾ Anders ausgedrückt: Die häusliche Freizeitlektüre und die schulische Pflichtlektüre sind nach den alten Lehrplänen so weit von einander entfernt, daß das allgemeine didaktische Ziel eines gesellschaftsbezogenen Unterrichts in Frage gestellt wird. Primäre (intrinsische) Lernmotivationen können nur erwartet werden, wenn die Schüler mit Lust an ihre Lektüre gehen. Das erfordert aber Einbau der Trivialliteratur, der Werbesprache, der Umgangssprache in den Deutschunterricht. Überhaupt kam gegenüber der „Schreibe“ die Sprache immer schon zu kurz; damit aber auch das oft zitierte Grobziel „Erweiterung der kommunikativen Kompetenz“.

Hierzu haben die Untersuchungen von Bernstein, Oevermann u. a. über die Sprachcodes (trotz aller Mängel in der Systematik) neue Wege gewiesen zur Beschäftigung mit der wirklich gesprochenen Sprache abseits der hohen Literatur. Wenn Umgang mit Literatur kein esotherisches Vergnügen bleiben soll, dann muß sie von den gesellschaftlichen Realitäten ausgehen. Es ist bei der gebotenen Kürze hier nicht der

Ort, die Schwierigkeiten darzustellen, die sich besonders daraus ergeben, daß sowohl die Trivialliteratur als auch die Alltagssprache wissenschaftlich noch wenig erforscht sind. Inzwischen aber nimmt sich die Universitätsgermanistik dieser Gebiete mehr und mehr an.

Wie völlig ungeklärt die Situation des heutigen Deutschunterrichts ist, zeigen die verschiedenartigen Ansichten und Forderungen, die zwischen Abschaffung des Literaturunterrichts überhaupt (Gruppe um Heinz Ide, besonders H.-J. Grünwaldt - Lernziel: die Fähigkeit des Lesens und Schreibens einzuüben) und Wahrung eines kritischen Deutschunterrichts, der politische und soziologische Funktionen wahrzunehmen hat (Hubert Ivo - Lernziel: „Befähigung zur Teilnahme am literarischen Leben“⁴⁾) schwanken. Dabei spielen natürlich persönliche Einstellungen und ideologische Zielsetzungen eine große Rolle, und vielfach wird der Literaturunterricht mit Maßstäben gemessen, die ihm nicht anliegen.

Daß übrigens - aus anderen Gründen - auch den Sprachwissenschaftlern (Linguisten) der Literaturunterricht suspekt ist, sei nur erwähnt. Indes scheint mir die Frage „Wozu Literatur?“ - seien nun in ihrem Wortlaut positive (Minder) oder negative (Bremer Kollektiv) Argumente versteckt - an der Realität vorbeizugehen: Es wird Literatur produziert und es wird Literatur gelesen, früher wie heute, von jungen wie von älteren Menschen, und dabei wird sowohl die „ästhetische Sensibilität“ (Ivo) eine Rolle spielen wie auch die außerhalb des Lesers liegende Sozialstruktur und Politik. Die Schule kann daran nicht vorbeigehen; es bleibt aber die Frage des „Was“ (Lernziel) und des „Wie“ (Methode), und gerade das Einüben von Methoden zum Umgang mit Literatur läßt kritischer und emanzipatorischer Einstellung Raum gegenüber der fiktionalen wie der trivialen, der tradierten wie der modernen Literatur.

Das Fach Deutsch hat mit Sprache zu tun. Sprache als

historisch sich wandelndes System von Zeichen (nach de Saussure) dient der Kommunikation. Das Fach Deutsch ist demzufolge ein historisch-kommunikationswissenschaftliches Fach. Sprache stellt sich in Texten dar: Literatur ist, neben anderen Äußerungen, auf besondere Weise und in besonderer Absicht gestaltete Sprache und damit Ausdruck sozialen Verhaltens. Es ist also von der Sache her nicht vertretbar, Sprache und Literatur im Studium wie im Unterricht zu trennen, wie das gelegentlich als Tendenz sichtbar wird. Zwar treten ästhetische und geistesgeschichtliche Gesichtspunkte bei der Sprach- und Literaturbetrachtung mehr und mehr zurück. Dafür aber werden in zunehmendem Maße Texte in Forschung und Lehre einbezogen, die früher in diesen Bereichen tabu waren, die aber in der Gesellschaft weit verbreitet sind: Es handelt sich dabei neben der Fach- und Sachliteratur vor allem um die Trivialliteratur und um Gebrauchsliteratur (Werbetexte, publizistische Texte usw.). Diese Formen zielen - im Gegensatz zur hohen Literatur - auf tatsächliche oder doch mögliche sprachliche Verhaltensweisen außerhalb der Schule - eine unabdingbare didaktische Forderung für die Lernzielbeschreibung (man erinnere sich an den klassischen Satz „Wir lernen nicht für die Schule, sondern für das Leben“).

Es ist in den letzten Jahren viel geschrieben worden über den didaktischen Wert und Unwert der Literatur, zumal der „klassischen“, sagen wir besser: der tradierten. Nicht nur, daß die Methoden der zahllosen Deutungen und Interpretationen von Dramen und Balladen, auch von Lyrik und Novellen, weniger von Romanen, in der letzten Zeit stark angegriffen wurden⁵⁾; auch das Übergewicht der (tradierten) Literatur gegenüber der Sprache in den bundesdeutschen Lehrplänen sowie der Standort der Literatur überhaupt sind Diskussions-themen. Man wird den häufig erhobenen Vorwurf prüfen müssen, die Literatur unserer Tage halte nicht Schritt mit den Erfordernissen einer ständig sich wandelnden technisierten Welt und der durch sie geprägten Gesellschaft. In diesem

Zusammenhang wird - vor allem seit Robert Minders Studie über die Lesebücher⁶⁾ - an den Lesebüchern unserer Schulen scharfe Kritik geübt, weil sie alte Gesellschaftsformen und eine heile Welt vortäuschen⁷⁾, statt den Schüler mit der Realität zu konfrontieren. Es zeigt sich freilich, daß vielfach Kritik und Unterstellungen nicht von der Sache, sondern von der Ideologie bestimmt sind. Sicher wäre es irreführend, nur Texte zu bieten, in denen z.B. der brave Landmann zufrieden hinter dem Pflug hergeht und dabei ländliches Glück und Gottes Segen demonstriert. Es ist aber sicher didaktisch vertretbar, neben Darstellungen der modernen Agrikultur in ihrem stürmischen technischen Ablauf auch einmal die Entwicklung augenfällig zu machen durch einen Kontrasttext, der dann eben die Mühe des Handbetriebs früherer Zeiten darstellen müßte, und das ohne jede Augenwischerei. Denn nicht könnte heute mehr Widerstand bei den Schülern erzeugen als der Versuch, Literatur (zumal ältere) als sittlich erhebenden und veredelnden „Quickborn“ anzubieten - und doch klingt diese aus früheren Unterrichtszielen hergeleitete Vorstellung noch in manchen Lehrplänen nach. Eine solche Betrachtungsweise würde übrigens eine große Zahl von literarischen Werken früherer wie neuerer Zeit ausschließen und zur elitären Auswahl von „Schullektüre“ führen, die auf heute veralteten Bildungsbegriffen fußt. Auch die Literatur um ihrer selbst willen zu betreiben würde ihre gesellschaftliche Funktion außer acht lassen und zu einer ästhetisch begründeten Flucht aus der Wirklichkeit führen, aus einer Wirklichkeit, für die wir unserer Schüler doch gerade hellhörig machen wollen. Es gilt also, sich - sagen wir: von einem Gedicht nicht ästhetisch oder moralisch überwältigen zu lassen, sondern kritisch nachzuspüren, wie der Verfasser hier ein Stück Wirklichkeit bewältigt. Daß ein Leser oder Hörer von Dichtung gepakt oder gar überwältigt werden kann, liegt in der Natur eines solchen ästhetischen Gegenstands, bleibt aber eine subjektive Wirkung, ist als solche gesell-

schaftlich irrelevant und als Lernziel nicht tauglich. Wir wissen zudem aus der jüngsten Geschichte, wie leicht unreflektierte Aufnahme von geistigen Erzeugnissen jeder Art (Literatur, Kunst, Rhetorik, Propaganda) zu massenpsychotischen Fehlreaktionen führen konnte, die Welten erschütterten. Um nicht mißverstanden zu werden: Niemand wird sich der Stimmung entziehen können und wollen, die von Dichtung ausgehen kann. Niemand wird unberührt bleiben von Stoff und Aussage eines sprachlich gestalteten Geschehens. Der bekannte literarische Schock ist ein Ergebnis des kommunikativen Kräftereicks Autor-Werk-Leser (-Hörer). Aber wir wollen die Schüler nicht in eine Flut von Emotionen tauchen (ideologisch verstandene „Dichtung“ wurde in vielen Epochen dazu mißbraucht), sondern der Schüler soll - nach einem Wort Emil Staigers - „begreifen, was ihn ergreift“, er soll durch Interpretation jenen Akt der Bewußtwerdung seiner selbst vollziehen als einen Akt der Verfremdung. Es ist nicht Aufgabe der Schule, persönliche Gefühle zu vermitteln; sie hat sachliche Grundlagen zu schaffen, die der subjektiven Erlebnisbereitschaft des einzelnen Raum lassen. So hat z.B. Heinrich Lausberg in seinem Aufsatz „Rhetorik und Dichtung“⁸⁾ Goethes Gedicht „Über allen Gipfeln“ von der rhetorischen Figur der „dysiunctio“ her aufgeschlüsselt und deren mimetische Funktion dargetan - eine sachliche Analyse, die dem Gedicht durchaus gerecht wird. Und 1965 gaben Helmut Kreuzer und Richard Gunzenhäuser den Band „Mathematik und Dichtung“ heraus⁹⁾, dessen Beiträge die Dichtung mathematischen und statistischen Analysen unterwerfen, wie sie u.a. die Shakespeareforschung längst schon mit Erfolg angewandt hatte. Solche Interpretationsmethoden, sachverständig angewandt, vermeiden die sonst naheliegenden Paraphrasen und geben Einblick in Struktur und Baugesetze der „Sprachkunstwerke“, ohne den Leser zum so viel beschriebenen „manipulierten Literaturkonsumenten“ zu stempeln.

Demgegenüber verstehen wir heute Literatur im Deutsch-

unterricht der Schulen als „Hilfe zur Emanzipation“¹⁰⁾, d.h. zu einer kritischen Sicht der in der Literatur transzendierten Realität und zur Befreiung von Zwängen. Der kommunikative Charakter der Literatur steht im Vordergrund, eventuelle manipulatorische Tendenzen müssen durch kritische Analysen bloßgelegt werden. So selbstverständlich es klingen mag: Das kritische Lesen setzt eine angemessene Leselehre voraus. Diese aber ist nicht an eine bestimmte Art von Literatur gebunden, sondern umfaßt jede sprachliche Gestaltung von der zartesten lyrischen Aussage bis zum härtesten Krimi; und gerade die Trivialliteratur spricht unsere Jugendlichen an (genau wie erwachsene Freizeitleser), wie überhaupt die moderne Literatur bevorzugt wird. So wird man didaktisch folgerichtig von einer modernen Lektüre zu einer nach Form, Inhalt oder Tendenz vergleichbaren älteren kommen. Themenkreise, Zyklen, Strukturgruppen regen die Motivation an. In Fachzeitschriften¹¹⁾ und Handreichungen für den Lehrer werden dafür Anregungen gegeben. Immer wieder bieten sich Vergleiche zwischen älteren und neueren Bearbeitungen an wie etwa zwischen Robert Musils „Die Verwirrung des Zöglings Törless“ (1906) und Hubert Fichte „Das Waisenhaus“ (1965), Musterbeispiele für das gruppenspezifische Verhalten innerhalb geschlossener Erziehungsgemeinschaften. Zyklen wie Physikerdramen (z.B. Brecht, „Galilei“; Dürrenmatt, „Die Physiker“; Kipphardt, „In der Sache J. Robert Oppenheimer“) - die Großstadt in der Literatur (Lyrik und Prosa) - Bürger und Obrigkeit (etwa Heinrich Mann, „Der Untertan“ neben Horst Krüger, „Das zerbrochene Haus“) sind allenthalben mit Erfolg erarbeitet worden. Ihre Zahl läßt sich beliebig erweitern. Neben Schillers „Wallenstein“ läßt sich Brechts „Mutter Courage“ stellen, auch Goethes „Iphigenie“ wurde schon mit Brechts Shen Te in „Der gute Mensch von Sezuan“ verglichen. Zur Standortfindung und Selbstbestimmung unserer jungen Menschen gehört die Kenntnis der wichtigsten Werke des klassischen Humanismus - sie sind als

Lektüre sogar im Lehrplan der DDR für Klasse 11 und 12 vorgeschrieben. Ein so eminent modernes Werk wie Büchners „Woyzeck“ wird heute von jeder Prima gelesen, oft in Konfrontation mit der Moderne (z.B. Brecht). Zur gesellschaftskritischen Betrachtung lassen sich Thomas Manns „Buddenbrooks“ und Fontanes „Effi Briest“ heranziehen, etwa zusammen mit Werken des Nouveau roman. Wolfgang Werthen und Horst Windmann haben in einem vielzitierten Aufsatz Vorschläge gemacht zur „Verteilung und Behandlung von Literatur auf der Oberstufe“¹²⁾. Dort sind mehrfach tradierte und moderne Texte unter bestimmten Gesichtspunkten zusammengestellt, so u.a. Grimmelshausen „Simplicissimus“ und Grass' „Die Blechtrommel“ unter dem Aspekt: Dichtung als Schock, Provokation und Einbruch in die Tabus der Gesellschaft und mit der Frage nach der Perspektive des Schelmenromans; Sophokles' „Ödipus“ und Frischs „Homo Faber“ als Vergleiche antiker Ästhetik und Poetik mit Figuren und Strukturen moderner Dichtung u.a.

Wichtig ist auch hier das Unterrichtsziel, das allein die Lektüreauswahl bestimmen sollte. Es leuchtet ein, daß der Deutschunterricht nicht aufs Geratewohl etwa nach Lust und Neigung des Lehrers (oder auch einiger Schüler) gestaltet werden darf. Der Ablauf des Jahrespensums ist eine curriculare Frage und somit eine Frage der didaktischen Überlegungen. Was eigentlich soll und will der Deutschunterricht erreichen? Es gibt auf diese Frage heute zahllose Antworten, und die didaktische Literatur schießt aus der Presse wie Pilze aus dem Boden. Wir könnten uns der Einfachheit halber an einen Aufsatz von Horst Weiß¹³⁾ halten, weil er klar und konzise konzipiert ist und eine Reihe von brauchbaren Literaturangaben bietet. Weiß sieht im wesentlichen die folgenden didaktischen Ziele des Literaturunterrichts, die hier zur kritischen Reflexion skizziert seien:

- 1) Erkennen der sprachlichen und poetischen Mittel in ihrer Funktion -
- 2) Erlernen von Verfahren, die im Transfer verschiedenartige Texte erschließen lassen -

- 3) Kenntnisse und Einsichten, die die ästhetische Wertung von Texten ermöglichen -
- 4) Einsicht in die gesellschaftliche Bedingtheit von Literatur (Abhängigkeit von Autor und Leser) und
- 5) Einsichten in die gesellschaftliche Funktion von Literatur (z.B. ihre affirmative bzw. emanzipatorische Wirkung)

Man wird diesem Zielkatalog im wesentlichen zustimmen können. Doch ist zweierlei dabei zu beachten: Einmal dürfen echte didaktische Ziele nicht unter dem Wust modernistischer Nomenklatur und dahinter sich versteckender Modeströmungen verschüttet werden. Zum ändern ist die Freude an der Literatur durchaus mit einbegriffen, ist sie ja doch auch Freude an der progressiven Aktivität der Literatur. Auch Weiß spricht davon und bezieht sich dabei auf Brecht. Dessen bedarf es aber gar nicht erst angesichts der Millionen von Lesern, die mit Lustgefühlen ihre Freizeitlektüre verschlingen - freilich weniger Goethes „Wahlverwandtschaften“ als Krimis und Trivialliteratur, doch aber auch viele „gehobener“ Werke (Romane vor allem) in den zahllosen wohlfeilen Taschenbuchausgaben. Hier gerade liegt nun eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts: Den künftigen Leser so auszustatten mit Einsichten und Fertigkeiten, daß er bewußt und wertend liest, daß er seine Lektüre kritisch bestimmt und sich nicht manipulieren läßt von geschäftstüchtiger Propaganda. Lernziele des als Sprachunterricht verstandenen Deutschunterrichts sind nicht in erster Linie dem elementaren kognitiven Bereich zugehörige, erworbene Kenntnisse - sie müssen auf jeden Fall operationalisierbar sein und auf neue Situationen kreativ angewendet werden können -, sondern darüber hinaus die Fähigkeiten (Kompetenzen), Sprache zu verstehen, kritisch zu reflektieren und als Medium der Kommunikation zu produzieren. Diese Fertigkeiten müssen durch Operationen erworben werden und können von Fall zu Fall im Transfer auf jeweils neue Situationen übertragen werden.

Es leuchtet ein, daß sich bei solchen didaktischen und

curricular bestimmten Zielen Operationen mit der Literatur nicht auf die Blütenlesen - gar noch ad usum delphini zubereitet - älterer Lesebücher stützen kann. Fach- und Sachliteratur, Hörspiele und Features im Rundfunk, Umsetzung von Literatur ins Bild in Film und Fernsehen, Gebrauchsliteratur (Werbesprache, Reklameslogans, politische Texte), dann aber auch und vor allem Romane (das Hauptkontingent der Freizeitliteratur von Jugendlichen wie Erwachsenen)¹⁴⁾ gehören in den modernen Deutschunterricht. Und all das nicht nur rezeptiv, sondern immer wieder auch kreativ. Es ist hier der gebotenen Kürze wegen nicht der Ort, über die Methoden zu sprechen, die bei unseren Schülern die erwünschten Motivationen schaffen können. Auf jeden Fall sollten die Schüler ihre Fragen an den Text stellen, sollten in Gruppenarbeit das herausarbeiten, was sie selbst erfassen können. Sie sollten aber nie gegängelt werden vom Interesse („Steckenpferd“) und von den Intentionen des Lehrers oder von seinem wissenschaftlichen Vorsprung her. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, daß Leitfragen zur häuslichen Erschließung eines Textes zwar eine Initialhilfe darstellen können, besonders bei jüngeren Schülern, daß sie aber nicht zur Gängelung führen dürfen und bei älteren Schülern allmählich zurücktreten können, um deren eigener Kreativität Platz zu schaffen.

Ein Wort noch zur Sprachlehre. Die strukturalistische Grammatik, genauer gesagt: Noam Chomskys generative Transformationsgrammatik, hält mehr und mehr Einzug in unsere Schulstuben. Es darf aber der Gelehrtenstreit nicht in den Unterricht hineingetragen werden, und selbst in der Studienstufe (Prima) kann die Auseinandersetzung etwa zwischen energetischer und generativer Grammatik¹⁵⁾ nur wissenschaftspropädeutischen Charakter haben. Das bedeutet keineswegs Verzicht auf die Methoden und Erkenntnisse der modernen Linguistik.¹⁶⁾ Unsere Schüler werden die Sprachgegenwart um so klarer erfassen, je mehr ihre Betrachtung vom Ballast der Zufälligkeit der Lehrerinteressen oder von emotionaler Ein-

stellung befreit ist. Die Erkenntnis, welche Möglichkeiten der Sprache von ihrer Struktur her innewohnen, sollte den Schülern aller Altersstufen sowohl diachron - im historischen Prozeß bis heute - als auch, und vor allem, synchron - von der heutigen Gegebenheit her -, immer aber wertfrei und ohne ideologische Verzerrung vermittelt werden. Durch die exakten Mittel und Methoden der modernen Sprachanalyse wird zudem eine günstige Plattform für sachliche Werkinterpretation geschaffen, wie sie oben angesprochen wurde. Auch in der Sprachbetrachtung muß demgemäß jede didaktische Überlegung auf das Lernziel hin ausgerichtet sein, und man wird folglich auf eine funktionale bzw. inhaltsbezogene Betrachtungsweise schon deshalb nicht verzichten können, weil unsere Schüler die deutsche Sprache nicht als generierbares Regelsystem, sondern als Ausdrucksform von Sinngefügen begreifen sollen, die Kommunikation ermöglicht. Denn auch Chomsky setzt eine nur dem Menschen gegebene sprachliche Anlage voraus, eine kreative Anlage, die imstande ist, sprachliche Struktur und geistigen Inhalt zu immer neuen Oberflächenstrukturen zu generieren durch die Methode der Transformation. Ob Chomskys Theorien von Dauer sind, bezweifeln selbst Fachleute wie John Lyons¹⁷⁾. Daß sie richtungweisend sind für die moderne Sprachbetrachtung, das steht außer Zweifel. Übrigens hat auch die herkömmliche Schulgrammatik (auf die wir in der Unterstufe nicht werden verzichten können) sich da und dort längst schon strukturalistischer Methoden wie auch solcher der Dependenzgrammatik bedient, etwa auf dem Gebiet der Wörtfelder, mit der Abstrich- und Einsetzmethode, mit der Verschiebemethode, in der Semantik usw., doch fehlte dabei das wissenschaftlich fundierte System. Die didaktische Forschung wird feststellen müssen, was von der generativen Transformationsgrammatik im Blick auf das Lernziel übernommen werden kann. Schon jetzt hat man gute Erfahrungen gemacht mit dem durch Konstituentenbäume (Stemmata) dargestellten Repertoire an

Konstituenten zur Ergänzung neuer Sprachleistungen.¹⁸⁾ Sicher ist, daß die normative (formale) Sprachlehre nicht mehr Unterrichtsgegenstand sein sollte. Sie läßt die Motivationen vermissen, die von der Betrachtung einer als kreativ erkannten Sprachstruktur ausgehen. Allerdings erleichtert gerade sie den Transfer auf die Grammatik von Fremdsprachen, so daß viele Lehrer nicht gerne auf ein Mindestmaß von „erlernbaren Regeln“ formaler Art verzichten wollen. Zwar muß ein Grundbestand von Sprachnormen dem Lernenden bewußt gemacht werden. Aber das wesentliche Lernziel des Sprachunterrichts ist die Befähigung zu differenzierter Kommunikation. Fragen wie die nach Sprachschichten und Sprachbarrieren werden damit unterrichtsrelevant, und eine Sammlung gesprochener Sprache, wie sie die „Bottroper Protokolle“¹⁹⁾ darstellen, ist heute schon weithin zum Schulbuch geworden, an dem das Problem der Sprachförderung praktisch erörtert werden kann. Weiterhin ist die „Information und Manipulation durch Medien“ (so lautet ein Programm der Kommission „Sprachbarrieren“) und durch Werbung (Reklame) längst schon vielgepflegter Unterrichtsgegenstand geworden.²⁰⁾

Deutschunterricht heute ist also im wesentlichen ein In-Frage-Stellen vorhandener Strukturen und ein Forschen nach der Kreativität sprachlicher und damit auch literarischer Elemente. Solche kritische Haltung gegenüber dem Überlieferten wie auch gegenüber lockenden Innovationen feht die jungen Menschen gegen Manipulationen von außen und ist ein Baustein zu seiner Selbstbestimmung und zu einem Selbstverständnis; denn Sprache dient der Existenzbewältigung. Nur so gelangt er von der gefährdenden affirmativen Haltung gegenüber äußeren Einflüssen („Konsument“) zur emanzipatorischen, die ihn als Persönlichkeit ausprägt.

1) Wilhelm Dilthey: Das Erlebnis und die Dichtung, liegt jetzt als Taschenbuch vor in: Kleine Vandenhoeck-Reihe

- Nr. 1915, Göttingen 1965.
- 2) Vgl. zum Thema: D. Kunze: Literatur als Unterrichtsgegenstand. In: Wirkendes Wort 4/72, S. 223ff. Auf Studienebene: Fragen der Germanistik. Zur Begründung und Organisation des Faches. München: Wilhelm Fink Verlag 1971.
 - 3) In der ganzen Bundesrepublik werden zur Zeit neue Curricula für das Fach Deutsch erarbeitet.
 - 4) Hubert Ivo: Kritischer Deutschunterricht. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1970. S. 83.
 - 5) Als Beispiel unter vielen: Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach der Krise. Hrsg. von Heinz Ide. Stuttgart: Metzler 1970.
 - 6) Abgedruckt in: Bibliothek Suhrkamp Nr. 275.
 - 7) Vgl. dazu aus der Fülle einschlägiger Veröffentlichungen: Ulrich Sonnemann: Schulen der Sprachlosigkeit. Deutschunterricht in der Bundesrepublik. Hamburg: Hoffmann und Campe 1970.
 - 8) In: Der Deutschunterricht. 1966, Heft 6, Seite 73ff.
 - 9) München: Nymphenburger Verlagsbuchhandlung 1965.
 - 10) Ich verwende dieses Modewort, obwohl es Gefahr läuft, zu einem kaum mehr definierbaren Schwammwort zu werden.
 - 11) Der Deutschunterricht (Klett), Wirkendes Wort (Schwann), Blätter für den Deutschlehrer (Diesterweg), Diskussion Deutsch (Diesterweg), Linguistik und Didaktik (Bayer. Schulbuchverlag), Anregung (ebda.) u.a.
 - 12) Der Deutschunterricht. 1967, Heft 4, Seite 5ff.
 - 13) Horst Weiß: Probleme der Literaturdidaktik. In: Blätter für den Deutschlehrer. Heft 1/1972. Frankfurt a.M.: Diesterweg. - Empfehlenswert ist u.v.a. Hugo Möller: Was ist Didaktik? Kamps Pädagogische Taschenbücher 13. Verlag Kamp - Bochum. Herwig Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik. Juventa Verlag München.
 - 14) Dazu: Geissler/Hasubek: Der Roman im Unterricht. Frankfurt a.M.: Diesterweg 1968 (für Mittelstufe). - Kurt Bräutigam: Romanbetrachtung. Zu ihrer Didaktik und Metho-

- dik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1971 (für Oberstufe).
- 15) Vgl. dazu: Leo Weisgerber: Zum Ausgleich von generativer und energetischer Sprachbetrachtung. In: Wirkendes Wort. 3/1972, S. 145ff.
 - 16) Zur Orientierung u.a.: H.-J. Heringer: Deutsche Syntax. Berlin: Sammlung Götschen 1970. - Hans Glinz: Linguistische Grundbegriffe. Bad Homburg: Athenäum Verlag 1970
John Lyons: Noam Chomsky. dtv 770 1971. - John Lyons: Einführung in die moderne Linguistik. München: Beck 1971.
- Manfred Bierwisch: Strukturalismus, Geschichte, Probleme und Methoden. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1966. - Noam Chomsky: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1970. - Zur allgemeinen Begriffserklärung: Wörterbuch. Linguistische Grundbegriffe. Kiel: Hirt 1972.
 - 17) Vgl. dazu: John Lyons in: Noam Chomsky. dtv 770. S. 145.
 - 18) Möglichkeiten der Umsetzung moderner Linguistik im Sprachunterricht zeigt u.a. Hans Tiehl (Hrsg.): Reflexion über Sprache im Deutschunterricht. Frankfurt a.M.: Diesterwegs Rote Reihe 1625. Dort auch kommentierte Literaturübersicht.
 - 19) Bottroper Protokolle, hrsg. von Erika Runge. Frankfurt a.M.: edition suhrkamp 271 1970.
 - 20) Vgl. Sprachbücher wie: Hirschenauer: Verstehen und Gestalten. München: Oldenbourg, bes. Bd 5 1972. - Kurt Bräutigam: Deutsches Sprachbuch Bd 5. Dortmund: Grüwell 1972. - Wort und Sinn, Bd 5/6. Paderborn: Schöningh 1970 u.v.a.

Kurt Bräutigam

DER ZEITGENOSSE UND DIE WIRKLICHKEIT:

Gedanken anlässlich der Verleihung des Nobelpreises für Literatur an Heinrich Böll am 10.12.1972

Die Würdigung eines preisgekrönten deutschsprachigen Schriftstellers der Gegenwart kann nur billig und recht sein, wenn dies in dem weiten Bereich möglichst vieler Gestalten und Pfleger deutscher Kultur geschieht. Das Unterfangen gerät aber gleich ins Wanken, wird unvermeidlich mit zahlreichen Fragezeichen versehen, wenn festzustellen ist, ob der zu würdigende Autor für die deutsche Kultur tatsächlich repräsentativ ist, zumal die „deutsche“ Kultur schon längst kein einheitliches Phänomen mehr ist, das selbst über regionale und staatspolitische Grenzen hinweg als verbindlich integrierender Faktor aufgefaßt werden kann. Betrachtet man Heinrich Böll als vorläufig letztes Glied in der Reihe deutschsprachiger Nobelpreisträger, so drängen sich bei der Betrachtung dieser Reihe zusätzliche Fragen auf:

Theodor Mommsen	(1902 - Schleswig-Holstein)
Paul von Heye	(1910 - Berlin)
Gerhart Hauptmann	(1912 - Schlesien)
Carl Spitteler	(1919 - Schweiz)
Thomas Mann	(1929 - Lübeck)
Hermann Hesse	(1946 - Baden, z.Zt. der Preisverleihung: Schweiz)
Nelly Sachs	(1966 - Berlin. Als Jüdin 1939 nach Schweden geflohen)
Heinrich Böll	(1972 - Köln)

eine ansehnliche Liste von Literaturbeflissenen, deren Anschauungen und Visionen in allen literarischen Gattungen sowie in der Historie (Th. Mommsen) ihren Niederschlag gefunden haben. Allen gemeinsam ist das Ausdrucksmittel der deutschen Sprache, selbst in der Emigration, geblieben. Mit der einzigen Ausnahme, nämlich Spitteler, sind alle zumindest anfänglich deutsche Staatsbürger gewesen. In dem Falle Bölls gilt die zusätzliche Bestimmung der Staatsbürgerschaft der Bundesrepublik Deutschland, als er sich mit der Wirklichkeit

literarisch auseinanderzusetzen begann. Einige dieser Preisträger befaßten sich vorwiegend mit zeitgenössischen „deutschen“ Problemen und Stoffen, entweder für sich als spezifisch örtlicher Wirklichkeit oder im Rahmen des Zusammen- und Widerspiels fremder Kulturen, Anschauungen und Werte; andere wiederum distanziierten sich von der aktuell gebundenen Örtlichkeit und fanden die adäquate Spiegelung ihrer Welt in einem mystischen Bereich.

Zu den betont zeitgenössisch orientierten Autoren gehören vor allem der junge Hauptmann und Böll. Bei beiden steht das soziale Engagement im Mittelpunkt. Wo aber Hauptmann gesellschaftspolitische und bürgerlich-ethische Aspekte der bestehenden Ordnung bloßlegt und in Frage stellt, tritt bei Bölls engagiertem Nonkonformismus eine geradezu anarchistische Komponente hinzu: eine fast versessene staats- und kirchenpolitische Opposition gegen das „Establishment“ der Bundesrepublik (jedenfalls vor dem Regierungswechsel im Herbst 1969) und der katholischen Kirche. Kurzum: eine Negierung der christlich-bürgerlichen Institution im Namen eines Bekenntnisses zum Humanen und Religiösen, profiliert durch die Kennworte Glaube - Vertrauen - Liebe.

Wir stehen vor dem sonderbaren Paradox einerseits einer tiefensten gedanklichen Auseinandersetzung mit dem gesellschaftspolitischen Zeitgeschehen (in der jüngeren Vergangenheit: „Billard um halbzehn“ (1959), „Ansichten eines Clowns“ (1963) und „Ende einer Dienstfahrt“ (1966)), andererseits einer naiven, tiefaufrichtigen Kindlichkeit, kristallisiert teils in den Leiden und Nöten, teils in der unbeschwerten Heiterkeit von Figuren und Stimmungen, die eine geradezu symbolhafte Ausprägung gefunden haben. In diesen zweiten Bereich gehören jene Elemente aus der katholischen Liturgie und christlichen Symbolik, die dem flüchtigen Leser bei andersartigem religiösen Sensorium als kompositorische Fehlgriffe erscheinen müssen. (Man denke etwa an „Billard um halbzehn“, oder an die früheren Erzählungen „Die Waage der Baleks“ (1952)

und „Im Tal der donnernden Hufe“ (1957)). Eine erstaunlich folgerichtige Kontinuität prägt den größten Teil des Böllschen Erzählwerkes als zeit- und gesellschaftskritische Fortsetzungserzählungen, angefangen mit dem frühen Eheroman „Und sagte kein einziges Wort“ (1953) bis zu der in der Form eines Gerichtsprozesses heiter-satirisch gestalteten Erzählung „Ende einer Dienstfahrt“. Hinter der Darstellung zeitgenössischer Probleme liegt das Wissen, eigentlich der Glaube an die zeitlosen menschlich-religiösen Werte, deren Wiederbelebung in der Bundesrepublik, laut Böll, seit der Gnade des Neubeginns nach dem Kriegsende 1945 nicht vollzogen worden sei.

Wir stehen also wieder vor den eingangs angedeuteten zahllosen Fragen. Es ist klar, daß Böll keineswegs ein Deutscher ist, der sich stur und kompromißlos zu dem früheren oder zu dem neugestalteten gesellschaftspolitischen Deutschland bekennt. Die anhaltenden Vergleiche der Adenauer-Ära mit der Nazizeit, die dauernde Mahnung an die unbewältigte Vergangenheit sowie die nie aufhörende Anprangerung des politischen Christentums, genauer gesagt des politischen Katholizismus bestätigen dieses Urteil. Der fortwährende Appell an das Gewissen und die Aufforderung zum Wagnis der Freiheit, einschließlich des großzügigen Bekenntnisses zur Sprache als Hort der Freiheit¹⁾ - nicht nur im Raum der deutschen Vergangenheit oder Gegenwart, sondern auch im außerdeutschen Bereich (vgl. z.B. seine Verteidigung des russischen Nobelpreisträgers Solzschennitsyn), weisen Böll als Verteidiger der Menschenwürde aus. Die Ehrfurcht vor dem Menschen als unantastbarem Individuum, als Partner in der unauflöselichen Ehegemeinschaft, als körperlich-seelischem Wesen, dessen naturgegebene Geschlechtlichkeit rein, ja reiner ist im Vergleich zu „schmutzigen“ Berufspraktiken oder machtpolitischen Machenschaften (ob im Staat oder in der Kirche), als integralem Glied der örtlich umrissenen Gemeinde ist sowohl zeitgenössisch unerläßlich als auch zeitlos erhaben. Es stimmt

schon, daß Böll übervereinfachend dazu neigt, die Großen und Mächtigen als Exponenten des Materialismus, Opportunismus, Pragmatismus und Zynismus gegenüber dem kleinen einfachen Menschen, dem „echten“ Menschen herabzusetzen und zu diskreditieren. Er betrachtet die Macht als Sünde, deren Verführungssog man dauernd ausgesetzt wird und in der hypnotisierenden Faszination man dann auch unterliegt.²⁾

Ein gewisses Maß an Wirklichkeitsfremdheit und -flucht kennzeichnet seine zur Typenhaftigkeit neigenden „guten“ Gestalten; man denke etwa an Robert Fähmel in „Billard um halbzehn“ oder Hans Schnier in „Ansichten eines Clowns“. Das wahre erhabene Narrentum aber ist das Merkmal der „engelhaft“ Figuren (z.B. Edith Fähmel). Trotzdem stehen diese Gestalten keineswegs beziehungslos der „Wirklichkeit“ gegenüber. Ihr Nonkonformismus, wie auch der Bölls, wird von einer Politikerin, Hildegard Hamm-Brücher³⁾ treffend als das Anti-Zeitgenössische charakterisiert. Die zeitgenössische „Wirklichkeit“ dient als Folie zur Etablierung des eigentlichen „Ortes“ der „unbehausten“, echten Menschen (um Hans-Egon Holthusens Prägung zu zitieren). Damit ist weder eine Flucht in die Idylle noch ein theologisch fundiertes und gerechtfertigtes Einsiedlertum gemeint. Schließlich ist es eine Abtei, die Robert Fähmel in die Luft sprengt, also der kirchlich institutionalisierte Zufluchtsort der ebenfalls institutionalisierten Kirche. Dies ist ein Gegenbild aus einem Lebens- oder „Wirklichkeitsbereich“ zu der Sprengung eines Bundeswehrjeeps in „Ende einer Dienstfahrt“, also im Militärbereich, wo Dienst nach Vorschrift, Kadavergehorsam und unerschöpfliches Automatentum laut Böll maßgebend sind. Rettung vor dem konformistischen Herdendasein ist nur in der Flucht möglich, wie der Titel einer Soldatenerzählung „Entfernung von der Truppe“ andeutet. Bölls entschiedene Ablehnung jeglicher organisierter Machtausübung, des Militarismus überhaupt⁴⁾ sowie vorschrittmäßigen Dienstes rührt von seinen eigenen Kriegs- und Gefangenschaftserlebnissen her, die ihren

unmittelbaren Niederschlag in „unterkühlt-distanziert“ Kriegserzählungen am Anfang seiner Nachkriegsautorenphase fanden. (Seine früheren Erzählungen hat er alle verbrannt.)

Böll unterscheidet sehr feinführend zwischen „Dienst“ und „Dienen“. Jener ist für ihn eine mehr oder weniger vertuschte Form organisierter Wichtigtuerei, ob seitens des Auftraggebers oder des Beauftragten. Dagegen enthält das substantivierte Infinitiv seinem verbalen Grundcharakter entsprechend eine innere Dynamik, die auf Dauer hinzielt und somit eine völlige, freiwillig geschenkte Hingabe beinhaltet. Aber wiederum scheinen wir vor einem der zahlreichen bei Böll wiederkehrenden Widersprüche zu stehen: trotz seiner entschiedenen Abneigung gegen jegliche Begriffs- und folglich Seinserstarrung, wie in dem Wort „Dienst“, hat er eine besondere Vorliebe für fast alle gottesdienstlichen Formen, - wieder paradoxerweise bei Ablehnung der kirchlichen Amtsträger, also des Klerus - wie „Liturgie“, „Litanei“, „Messe“, „Sakrament“. Diese Begriffe werden nur selten im streng theologischen Sinn verwendet. Im Gegenteil, sie treten meistens in einem bildlichen, zuweilen symbolisch erweiterten Bedeutungsfeld, das seine religiöse und zwar die christlich-katholische religiöse Bezugsmittelpunkte umklammert, auf. Der Begriff „Sakrament“ wird auf eine solche Weise qualitativ wirkungskräftig entweder auf die Friedfertigen (Sakrament des Lammes - „Billard um halbzehn“) oder die Gewalttätigen (Sakrament des Büffels - ebda.) bezogen, daß die theologische Definition eines Sakramentes als der äußeren Gestalt einer inwohnenden Kraft (eigentlich Gnade) hindurchschimmert. Das Bild wird also zum Agens. Ähnlich verhält es sich mit der Vorstellung von der Liebe als einer Himmelsmacht, gleichsam wie eines Sakramentes. Eine frühe Erzählung schildert, wie die Begegnung eines Mädchens mit einem seelisch verhärteten jungen Mann erneuernd, gleichsam lebenspendend wirkt. Geradezu zeichnerhaft heißt diese Liebesgeschichte „Das Brot der frühen Jahre“ (1955).

Das Problem der Tendenz zur Zeichenhaftigkeit der Sprache sowie das mit ihm verbundene Korrelat eines Klischeedenkens, das paradoxerweise mit der von Böll so entschieden verworfenen Klischeehaftigkeit zusammenhängt (und nicht erst und nicht nur in der radikalsten Form in der selbstkritischen Erzählung „Entfernung von der Truppe“ (1964)), kann hier nur skizzenhaft umrissen werden. Der früheste erhaltene Roman „Und sagte kein einziges Wort“ (1953) schildert die Versöhnung des Ehepaares Fred und Käte Bogner in der kurzen Zeitspanne eines Wochenendes. Der größte Teil des Vorganges verwendet das Gestaltungsmittel des inneren Monologs, das Böll von der Zeit an mit immer größer werdender Kunstfertigkeit zur Erhellung innerer menschlicher Befindlichkeiten verwendet. Anspielungen und leitmotivische Wiederholungen lenken die Aufmerksamkeit des Lesers in noch tiefere Dimensionen sprachlicher Aussagemöglichkeiten, um die Einmaligkeit der Liebe und die Unauflöslichkeit der Ehe in christlich-katholischer Sicht darzustellen. Die Wiederherstellung der menschlichen Bindung vollzieht sich ohne irgendwelche wortreiche und -laute Kommunikation. Ähnlich verhält es sich bei dem zweiten Roman „Haus ohne Hüter“ (1954). Es handelt sich hier um das Schicksal zweier Knaben, deren verwitwete Mütter weitgehend im Hintergrund verharren. Die Erwachsenenwelt aus der Perspektive Martins und Heinrichs gesehen, gewinnt ihre Konturen nicht nur im Handlungsverlauf und Dialog, sondern auch durch die auf die Jungen eindringenden leitmotivisch eingesetzten Klischees und Plakatworte. Der Titel definiert in erster Linie die Vaterlosigkeit der Jungen, evoziert aber außerdem im Verlauf der Handlung das Unbehütetsein schlechthin des einfachen, unbetreuten Menschen. Somit wird implizite die sich unväterlich verhaltende Autorität der Gemeinde- und Kirchenbehörde angeprangert.

Die Kommunikation vollzieht sich keineswegs nur in zusammenhängendem Sprechen und Evozieren. Das Schweigen als Mitteilungsmittel ist im ersten Roman schon fast vordergründig ge-

worden. Aber bereits in früheren Erzählungen wurde die Unzulänglichkeit der Sprache zur Leidensprobe des nach Bindung ringenden Menschen. In der Kurzgeschichte „Das Abenteuer“ (1950) spürt der krampfhaft um inniges Beten sich anstrengende Beichtende, wie seine Worte wie loses Geröll in ihm herabfallen, wo dagegen die lautlos sich bewegenden Lippen einer ältlichen Frau ihre tiefe Ergriffenheit zeichnerhaft ausdrücken. Am Schluß der im selben Jahr erschienenen Erzählung „Wanderer kommst du nach Spa ...“, versucht der schwerverletzte Ich-Erzähler, nur noch ein Trümmersch, die ihn Umstehenden „aus gemeinsamer Erinnerung anzusprechen und zu treffen unter den Gebärden von Erbitten und Gewähren, von Fürsorge und Liebe“⁵⁾. Aber er kann nichts sagen als „Milch“. Nichts weiter. Noch viel eindringlicher steht das Problem der Kommunikation im Mittelpunkt in dem zehn Jahre später geschriebenen Hörspiel „Klopfzeichen“ (1960). Das Stück besteht aus zwei dauernd sich ablösenden Zeitschichten, aus Gegenwart (Gespräch zwischen einem Mann und seiner Frau am Vorabend des Erstkommunionstages der Tochter) und Vergangenheit („Dialog“ zwischen dem politisch inhaftierten Mann, einem Priester und einem anderen Häftling, Julius, der sich auf die Konversion vorbereitet und auf die erste heilige Kommunion freut). Der „Dialog“ zwischen dem Priester und Julius wird durch Klopfzeichen an der Wand über den Mann, der sich in der mittleren Zelle befindet, vermittelt. Die Kommunionshostie wiederum wurde beim Rundgang im Gefängnis-hof in kleinen Kassibern aus Zeitungspapier vom Priester selbst durch Nichtgläubige an die Gläubigen weitergereicht. („Kassiber“ ist ein Gaunerwort für ein heimliches Schreiben von einem Gefangenen zu einem anderen.) Seine Frau versucht, ihm die trüben Erinnerungen zu zerstören, indem sie sagt:

„Diese Welt (im Gefängnis) war die falsche, die fremde, unsere hier ist die richtige...“ (S. 331)

Später, als er an die Auferstehung nach dem Tode denkt, behauptet er:

"Oft, wenn ich den Hausschlüssel ins Schloß stecke, habe ich Angst, das Haus könnte zu Staub zerfallen, und ich könnte allein mit meinem Schlüssel in der Hand vor einer Welt stehen, zu der man keinen Schlüssel braucht. Die Welt, in der ich Julius, den ich nie sah, endlich zu sehen hoffe." (S. 335)

Diese Stellen aus dem Hörspiel scheinen Bölls Religiosität als eindeutig transzendental orientierte Haltung zu bestimmen. Zahlreiche Figuren in den früheren Erzählungen, Romanen und Hörspielen scheinen Bölls Standpunkt als ein In-der-Welt-aber-nicht-von-der-Welt-Sein auszuweisen. Eine Aussage des Autors fünf Jahre später bestätigt diesen Eindruck:

- "Ob je jemand begreifen wird, daß einer katholisch sein kann wie ein Neger Neger ist? Da nützen Fragen und Erklärungen wenig. Das geht nicht mehr von der Haut und nicht mehr aus der Wäsche." (6)

Auch Ekkehart Rudolphs Folgerung im "Protokoll zur Person"⁷⁾ gehört auf diese Linie. Aber ganz so klar und einfach ist der Sachverhalt doch nicht. Rudolphs Interview zeigt etwas später ein auffallendes Schwanken in der Begrifflichkeit Bölls. Er akzeptiert seine gesellschaftskritische Position mit der Ergänzung, daß sie ebenfalls katholizismuskritisch sei. Ein eindeutiges Bekenntnis zum Sozialismus sei ihm ebenso wenig geheuer wie eine fest definierte Stellungnahme zum Katholizismus, denn beide Begriffe wandelten sich ständig. Die Stellungnahme verschiedener Kritiker in dem 1968 erschienenen Buch "In Sachen Böll" widerspiegelt dieses Schwanken. Zieht man das Frühwerk sowie die beiden sehr kritischen Romane "Billard um halb zehn" und "Ansichten eines Clowns" (die Hauptfigur, Hans Schnier, ist ein Protestant) als Prüfsteine heran, so wäre man geneigt, Carl Zuckmayers Urteil als maßgebend gelten zu lassen:

"Er kommt nicht los' vom Katholizismus, wie er selber sagt (mir geht es ähnlich), aber sein Christentum ist eher dem eines Urchristen oder eines frühen Benediktiners vergleichbar als dem eines verspäteten Nachbeters aus Konvention oder eines abstrakten Theologen oder gar eines 'organisierten' Gläubigen." (8)

Hans-Egon Holthusen versucht, Bölls Position durch drei Gegensätze zu erklären: niemals verleugnete Katholizität gegenüber der Polemik gegen das klerikale Establishment, Kritik an der rheinischen Bourgeoisie gegenüber der innigen Zärtlichkeit für die Heimat und ihr Volk, Solidarität mit den rigorosen moralischen Forderungen der linken Intellektuellen gegenüber der entschiedenen Parteinahme für den "kleinen Mann".⁹⁾

Doch solch deutlich erkannte Spannungskräfte lassen das Zentrum von Böll, das selbst er nicht nennen kann,¹⁰⁾ nur ahnen. Rudolph meinte dann in dem Interview, dieses Zentrum im Bereich der Begriffe Leiden, Bitterkeit und Humanität erkennen zu können. Böll ergänzte die Dreizahl darauf mit der Komponente der Heiterkeit, "Heiterkeit im musikalischen Sinne", - der mit Spielerischem zusammenhänge.

Dieses schwer auffindbare und bestimmbare Zentrum, das von zahlreichen Seins- und Erlebensbereichen überlagert zu sein scheint, weisen Böll als einen suchenden Menschen aus. In seinen Frankfurter Vorlesungen charakterisierte Böll sein menschliches und schriftstellerisches Anliegen als "die Suche nach einer bewohnbaren Sprache in einem bewohnbaren Land". Hier ist ein Wiederhall der eingangs in Frage gestellten deutschen Kultur zu hören. Böll sieht die Situation zwischen 1933 und 1945 als eine permanente Vertreibung aus der Sprache und aus dem Land. Der unbehauste Mensch soll und muß wieder eine Heimat, also einen Ort und eine Nachbarschaft finden.¹¹⁾ Diese Ziele und Begriffe interpretiert Böll im Zeichen des Humanen.

Die theoretischen Umrisse dieser Grundsätze wurden bereits in frühen Aufsätzen und Reden skizziert. Die Erzählwerke und Hörspiele stellen die einigermaßen geglückte Verwirklichung dieser Vorstellungen dar. Die Auffassung des Sehens als Grundvoraussetzung schriftstellerischer Tätigkeit wird in dem Vergleich mit einer Röntgenaufnahme, die die

Vielschichtigkeit der Wirklichkeit erhellt, veranschaulicht. Das Aktuelle wird erst mittels der in der Phantasie gewonnenen visionären Komponente zur eigentlichen Wirklichkeit. Diese wird uns nicht geschenkt, sondern enthält die Aufforderung zur Erschließung und Durchdringung. „Das Aktuelle ist der Schlüssel zur Wirklichkeit“ heißt es eindringlich in dem Aufsatz „Der Zeitgenosse und die Wirklichkeit“ (1953).¹²⁾ Die Wirklichkeit als Brief braucht zu ihrem Verständnis die Sprache, als „Hort der Freiheit“, wie der Titel von Bölls Rede bei einer Preisverleihung lautete. Die Suche nach der Wirklichkeit vollzieht sich nicht bloß in der hier geschilderten vertikalen Ordinate; sie erfordert auch die Horizontale der Zeitschichten.

Zusammen mit den menschlichen Kriterien, die Böll für die Gestaltung des Kunstwerkes für unerlässlich hält, summieren sich alle diese Komponenten zu einer von dem Autor bezeichneten „Ästhetik des Humanen“. Gemessen an rigorosen literaturwissenschaftlichen Begriffen mögen diese stark vom Bildhaften bedingten Vorstellungen dilettantisch, wenn nicht geradezu stümperhaft erscheinen. Aber Böll hatte sich schon lange vor Horst Bieneks „Werkstattgespräch“¹³⁾ mit ihm zum Ideal des Handwerkerturns bekannt.¹⁴⁾ Die von Bienek verzeichneten Feststellungen werden durch Bölls Beobachtungen in Rudolphs „Protokoll zur Person“¹⁵⁾ bestätigt und ergänzt. Bezeichnenderweise greift er wieder zu einem Bild aus dem medizinischen Bereich, zu einer Art von Kardiogramm, als Kompositionshilfe um die verschiedenen Ebenen festzuhalten. Es sind die Ebenen des realen Geschehens, der Reflexion, der Rückblende, der Erinnerung und des Visionären. Daß Böll es sich bei der Komposition nicht leicht macht, kann man z.B. an der Entstehungsgeschichte der Erzählung „Ende einer Dienstreise“ erkennen.

Ein Blick auf die bisherigen Gedanken leitet zurück auf die Frage, was ist das Zentrum, das Entscheidende in Bölls Denken, Stoffen und Formen? Wenn auch etwas übervereinfacht,

so kann die Antwort nur lauten: sein sehr empfindliches Zeitbewußtsein. Gewiß ist Böll keineswegs der einzige, der sich mit dem Phänomen der Zeit befaßt hat. Vielleicht ist es gerade das Merkmal des Provisorischen, des Notbehelfs, das die Zeitlichkeit in Bölls Sicht am stärksten charakterisiert. Dieser Eindruck haftet so vielen seiner Gestaltungen an: Vom Wort über Thema und Motiv bis zu der Form. Mit der Bezeichnung von etwa „Kirche“, „Katholizismus“ oder „Sozialismus“ als Hilfs Worte will der Autor zu erkennen geben, daß die endgültige Präzision noch ausbleibt. Zahlreiche Bilder und Begriffe treten auf als vorübergehende Stützen in der angestrebten Klärung der Empfindungen und Anschauungen der jeweiligen Hauptgestalt.

Beispielsweise in der Erzählung „Im Tal der donnernden Hufe“ spielen Tennisbälle eine sich ständig wechselnde Rolle vom rein Gegenständlichen zur Zeichenhaftigkeit, zuerst der Spießbürgerlichkeit, dann von Frauenbrüsten, um schließlich in Verbindung mit anderen leitmotivisch gesetzten Bildern gleichsam psychotherapeutisch den mit sexuellen Problemen ringenden Jungen Paul zu heilen. Was sich vorerst zum Symbolischen zu kristallisieren begann, zerfällt schließlich, wenn es seine Aufgabe erfüllt hat. Ähnlich verhält es sich mit der scheinbar etymologisch bedingten Gleichsetzung von „Gerechtigkeit“ mit „Rache“ in der Kurzgeschichte „Daniel der Gerechte“. Mit der klaren Einsicht in seine Gewissensnot klären sich die Begriffe, „aber ich bin noch nicht am Ziel; jetzt erst starte ich ...“¹⁶⁾

In den bisher betrachteten Werken ist die Erinnerung ein wesentliches Erzählelement neben der Notierung des gegenwärtigen Geschehens. Diese doppelte Perspektive wird erweitert, wenn außer dem „inneren Monolog“ die erlebte Rede in der präteritalen Er-Form, die Reflexion, das Selbstgespräch und die Mitteilung an einen anderen Charakter hinzukommen. Der Erzählvorgang kann schließlich aus dem Gesichtspunkt mehrerer Gestalten zusammengesetzt werden. Beispiels-

weise in dem frühen Roman „Haus ohne Hüter“ werden außer den Standpunkten der beiden Jungen drei weitere Perspektiven verwendet.

Bis zu „Billard um halbzehn“ standen weitgehend Einzelschicksale im Mittelpunkt der Betrachtung. Mit diesem Roman, wo ebenfalls der Handlungsverlauf von fünf Perspektiven aus erzählt wird, vollzieht sich die Charakterisierung viel deutlicher im Rahmen der gesellschaftlichen Problematik: Isolierung und Mangel an Kommunikation mit den Mitmenschen führen zu einer Flucht ins Ich und dessen Erinnerungen zurück. Die Erinnerung wird gewertet als der Ausdruck von Trauma, Verstrickung, Gewissensnot und Selbstverkapselung.¹⁷⁾ Die ersten drei Kapitel von „Billard um halbzehn“ sind Ausdruck der Sehwaise Leonores, Robert Fähmels Sekretärin, des Portiers des Hotels „Prinz Heinrich“ und Roberts selbst. Robert Fähmel ist Statiker von Beruf. Als Mathematiker, der nicht nur seinen Beruf sondern auch sein Leben nach präzisen Grundlinien vorausberechnen will, gehört er in dieselbe Reihe wie Ulrich in Robert Musils „Mann ohne Eigenschaften“, Walter Faber in „Homo Faber“ von Max Frisch und Kürmann in Frischs Schauspiel „Biografie“. Die von Fähmel ausgeübte genaue Berechenbarkeit ist mehr als bloße berufliche Routiniertheit: ihre Erstarrung hat unverantwortliche sowie unheimliche Züge in der Verneinung des Lebensbezugs und der Gegenwartsbezogenheit. Seiner traditionellen Lebens- und Berufsweise verhaftet, ist Fähmel vollkommen abstrakt und unkonstruktiv, im Gegensatz zu seinem Vater, dem Architekten. In seinen Augen bestehen die Menschen, auch seine Familienangehörigen, lediglich aus „Bewegungen“, die wie die Billardbälle auf dem Spieltisch physikalischen Gesetzen gehorchen.

Diese abstrakte Passivität, die sich grundsätzlich von dem Quietismus früherer Gestalten unterscheidet, steht im direkten Widerspruch zu Bölls Forderung nach „Seele“, die zwei Verhaltensweisen umfaßt: Zorn und Empörung in der Weigerung mit dem Bösen versöhnt zu sein, sowie Liebe, genauer

Mitleiden mit den Unterdrückten. Am Schluß der ersten Beschreibung des Billardspiels steht ein Hölderlinzitat, das später zu einem wichtigen Leitmotiv wird: „Mitleidend bleibt das ewige Herz doch fest“ (S.43). Der Akzent liegt auf dem ersten und dem letzten Wort: zur Liebe gehört die entschlossene Zielsetzung. Die Rückkehr von zwei Menschen aus Roberts Vergangenheit, Nettleiner und Schrella, führt zu der allmählichen Auflockerung von Fähmels Erstarrung. Der Versuch seiner Mutter, einen ehemaligen Nazi mit einem Revolver zu erschließen, führt Robert zum Durchbruch zu neuem Leben.

Die Zerstörung der Vergangenheit bzw. der an der Vergangenheit haftenden Gegenwart scheint Bölls Grundvoraussetzung für Erneuerung zu sein. Somit leitet eine klare Linie von seinen früheren Werken aus dem Bereich der „Trümmerliteratur“ über „Daniel der Gerechte“ (Zerstörung des alten Gesichtes), „Im Tal der donnernden Hufe“ (Vernichtung der zeichenhaften Marmeladengläser), und „Billard um halbzehn“ bis zu der satirischen „Künstler“-Erzählung „Ende einer Dienstfahrt“ (die Sprengung des Bundeswehrjeeps wird als „Kunst“ geschildert). Hierin ist ein Wiederhall von Bölls Auffassung von der bewohnbaren Sprache und Nachbarschaft zu hören. Keine Patentlösung mit vorgedrucktem Programm, die zu einer gesellschaftspolitischen Ordnung und einer neuen Kultur führen könnte, wird angeboten. Bölls Grundvorstellungen sind naiver, ursächlicher Art. Ein anderer Erzähler von Format faßt Bölls Verpflichtung zu Zeitgenossenschaft prägnant zusammen. Siegfried Lenz behauptet „In Sachen Böll“ (S. 42):

„Man fühlt sich aufgefordert, deutlicher zu leben.“

Bibliographie und Anmerkungen

Unter den zahlreichen Arbeiten über Bölls Werk verschaffen die folgenden einen guten Überblick:

Horst Bienek: Heinrich Böll. In: Werkstattgespräche mit

- Schriftstellern. dtv 1965. S. 168-184)
 1. Ausgabe: München: Hanser Verlag 1962.
 Marcel Reich- In Sachen Böll. Ansichten und Aussichten.
 Ranicki (Hrsg.): Köln und Berlin: Kiepenheuer und Witsch
 1968.
 Ekkehart Rudolph: Heinrich Böll. In: Protokoll zur Person.
 Autoren über sich und ihr Werk. München:
 Paul List Verlag 1971. S. 27-43.
 Hermann Stresau: Heinrich Böll. Köpfe des XX. Jahrhunderts.
 Berlin: Colloquium Verlag, Otto H. Hess
 1964.
- 1) In: Heinrich Böll: Erzählungen - Hörspiele - Aufsätze.
 Köln und Berlin: Kiepenheuer & Witsch 1961. S. 439-444.
 - 2) Keine so schlechte Quelle (1965). In: Aufsätze - Kriti-
 ken - Reden. Köln und Berlin: Kiepenheuer & Witsch 1967.
 S. 354.
 - 3) Hildegard Hamm-Brücher: Das Anti-Zeitgenössische. In:
 In Sachen Böll. S. 190-194.
 - 4) Keine so schlechte Quelle. In: Aufsätze - Kritiken -
 Reden. S. 352-361.
 - 5) Werner Weber: Die Suche nach einer bewohnbaren Sprache.
 In: In Sachen Böll. S. 80.
 - 6) Zitiert in: Rudolph Augstein: Der Katholik. In: In Sachen
 Böll. S. 97.
 - 7) Ekkehart Rudolph: In: Protokoll zur Person. S. 38.
 - 8) Carl Zuckmayer: Gerechtigkeit durch Liebe. In: In Sachen
 Böll. S. 68.
 - 9) Hans-Egon Holthusen: Wirklichkeit beim Wort genommen.
 In: In Sachen Böll. S. 47.
 - 10) Rudolph: a.a.O. S. 39.
 - 11) Werner Ross: Ein Rheinländer. In: In Sachen Böll. S. 13.
 - 12) Böll: Der Zeitgenosse und die Wirklichkeit. In: Erzählun-
 gen - Hörspiele - Aufsätze. S. 347.
 - 13) Vgl. Horst Bienek: Werkstattgespräche mit Schriftstellern.
 S. 175.

- 14) Böll: Kunst und Religion. In: Erzählungen - Hörspiele -
 Aufsätze. S. 400f.
- 15) Vgl. Rudolph: a.a.O. S. 32.
- 16) Böll: Daniel der Gerechte. In: Erzählungen - Hörspiele
 - Aufsätze. S. 114.
- 17) Roy Pascal: Sozialkritik und Erinnerungstechnik. In: In
 Sachen Böll. S. 82.

Otto Brückl

Alltagsgespräche

Unsere deutsche Familie hält unerwartet auf dem Bahnhof einer
 kleinen südafrikanischen Universitätsstadt und zwar länger
 als im Fahrplan steht, obwohl nur zwei Reisende aussteigen.
 Familie Ferge schaut zu.

DR. FERGE: Könnt ihr nicht etwas später gehen? Mir scheint,
 wir fahren gerade in einen Bahnhof ein.

FRAU FERGE: Nein, wir fahren ja durch offenes Land. Ich glau-
 be nicht, daß das ein Bahnhof ist. Der Zug fährt nur etwas
 langsamer. Vielleicht ist ein Signal zu. - Nein, du hast
 recht. Das ist tatsächlich ein Bahnhof. Stellenbosch.
 Scheint ein Dorf zu sein. Der Blaue Express hat hier si-
 cher nicht gehalten.

DR. FERGE: Stellenbosch? Tatsächlich? Ich dachte gar nicht,
 daß wir über Stellenbosch fahren würden. Das ist übrigens
 nicht ein Dorf. - na ja, der Bahnhof sieht allerdings etwas
 dörflich aus - Stellenbosch ist ein sehr würdiges altes
 Universitätsstädtchen.

FRAU FERGE: Ja, wenn das so ist, dann müssen wir uns auf alle Fälle noch etwa gedulden, Alexandra.

DR. FERGE: Scheint ein ziemlich stiller Bahnhof zu sein. Nicht viel los auf dem Bahnsteig. Kaum eine Menschenseele zu sehen.

KLAUS: Doch, Vater, ganz dahinten sind zwei Leute, die Pakete ausladen. Man kann sehr gut sehen, wie sie sie auf den Bahnsteig herunterwerfen. Der Bahnhof ist ein bißchen rund. Vorne sieht man die Lokomotive etwas von der Seite und hinten sieht man die letzten Wagen auch etwas von der Seite.

DR. FERGE: Ja, tatsächlich, der Bahnhof liegt in einer Kurve. Deshalb stehen die Wagen auch alle etwas schräg.

INGRID: Sie werfen die Pakete aber gar nicht auf den Bahnsteig, sondern einfach ins Gras. Ich glaube, es sind Diebe, Vater!

FRAU FERGE: Warum sollten es denn Diebe sein?

INGRID: Weil sie die Pakete so schnell aus dem Fenster ins Gras werfen. Schau, immer noch mehr schmeißen sie hinaus.

DR. FERGE: Sie werfen das Gepäck ins Gras aus dem einfachen Grunde, weil der Zug länger ist als der Bahnsteig. Dahinten, wo die beiden aussteigen müssen, ist der Bahnsteig längst zu Ende. Ist eben doch ein rechter Dorfbahnhof.

FRAU FERGE: Sind die denn immer noch am Ausladen? Ich muß doch ... Ja, wahrhaftig.

INGRID: Schau, jetzt kommt eine ganz große Kiste aus dem Fenster. Es sind bestimmt Diebe, Vater.

MARGARETE: Die unten steht, ist aber eine Frau. Dann können es doch keine Diebe sein.

INGRID: Es gibt aber auch Frauen, die ... O je, jetzt ist die Kiste kaputt!

FRAU FERGE: Bücher! eine Bücherkiste. Das ist aber auch unverantwortlich von dem jungen Mann. Das Mädchen konnte doch die Kiste unmöglich alleine annehmen. Daß es hier aber auch keine Gepäckträger gibt! Na ja, das sind wahr-

scheinlich Studenten, die aus den Ferien zurückkommen; da läßt sich natürlich kein Gepäckträger sehen.

DR. FERGE: Das sind keine Studenten, das sind Dozenten, würde ich sagen, ein Dozentenehepaar.

FRAU FERGE: Was, das sollen Dozenten sein? Verheiratet, das will ich gerne glauben. Aber wenn der schon Dozent ist, wie sehen denn dann die Studenten aus, 'möcht' ich wissen?

DR. FERGE: In Südafrika scheint an den Universitäten alles jünger zu sein als in Europa. Die Studenten sehen aus wie Schüler und die Dozenten wie bei uns die Studenten. Selbst die Professoren machen einen jüngeren und nicht ganz so würdevollen Eindruck wie bei uns. Das ist mir schon bei meinem vorigen Aufenthalt ... Sieh mal, da kommt doch tatsächlich noch so eine Kiste aus dem Fenster.

FRAU FERGE: Du hast gewonnen. Zwei große Bücherkisten - der junge Mann kann unmöglich bloß Student sein. Wird sicher bald Professor werden.

MARGARETE: Sind es also keine Räuber?

INGRID: Nein, bloß ein Ehepaar, sagt der Vater.

KLAUS: Haben sie Kinder?

FRAU FERGE: Ein Kinderwagen ist bisher noch nicht aus dem Fenster gekommen.

DR. FERGE: Kann noch kommen. Die zweite Bücherkiste haben sie jedenfalls nicht wieder ...

FRAU FERGE: Kinder haben die sicher noch nicht. Sind wahrscheinlich ganz jung verheiratete Leutchen, die eben von der Hochzeitsreise kommen; und ihr ganzes Hab und Gut haben sie in ihrem Abteil verstaut.

INGRID: Schau, da kommt der Schaffner angerannt.

BAHNHOFSVORSTEHER: Beeilung, Herrschaften, Beeilung! Sie halten den ganzen Betrieb auf.

DR. FERGE: Der Mann mit der roten Mütze, der Bahnhofsvorsteher persönlich.

BAHNHOFSVORSTEHER: Wir müssen weiter, schnell.

KLAUS: Wird er sie jetzt schlagen? Schau, er hat einen Stock mit einem runden Ding oben dran, wie eine Fliegenklatsche.

DR. FERGE: Nein, damit schlägt er niemand. Damit gibt er dem Lokomotivführer das Zeichen zur Abfahrt.

BAHNHOFSVORSTEHER: Dalli, Dalli, meine Herrschaften. Ich kann den Zug nicht länger festhalten. Wieviel Gepäckstücke haben Sie denn überhaupt im Abteil gehabt?

MARGARETE: Sie sind fertig, glaub' ich. Da kommt der Mann schon aus der Türe.

KLAUS: Hat er Angst vor dem Schaffner?

INGRID: Nein, ich glaube, er ist sehr stark. Er hat bestimmt keine Angst.

MARGARETE: Einen riesengroßen Rucksack hat er auf dem Rücken.

INGRID: Und in der einen Hand eine Schreibmaschine. Jetzt springt er von dem Treppchen herunter.

DR. FERGE: Seht ihr, jetzt gibt der Bahnhofsvorsteher das Zeichen zur Abfahrt, und schon setzt sich der Zug in Bewegung. Für den Bahnhofsvorsteher von Stellenbosch sicher ein großes Ereignis.

FRAU FERGE: Nette Leute. Hoffentlich finden sie jemand, der ihnen ... Was ist denn das, was ist denn da aus dem Fenster geflogen?

INGRID: Ein Schirm.

DR. FERGE: Ein Sonnenschirm. Wo ist denn der hergekommen? Hat jemand den aus dem Fenster geworfen?

FRAU FERGE: Der kam aus dem Abteil geflogen, in dem die jungen Leute waren. Sicher haben sie den Sonnenschirm stehen gelassen, und jemand hat ihn ihnen nachgeworfen - zum Fenster hinaus. Das ist ja wirklich etwas leichtsinnig.

INGRID: Stell dir vor, der Bahnhofsvorsteher hätte den schweren Schirm an den Kopf gekriegt.

KLAUS: Geht man davon tot?

INGRID: Er hätte ein Loch in den Kopf kriegen können. Und das ist tödlich. Gell. Vater, ein Loch im Kopf ist doch tödlich?

DR. FERGE: Da drüben muß Stellenbosch liegen. Soll ein reizendes Fleckchen Erde sein. Wer weiß, Kinder, vielleicht werdet ihr hier eines Tages noch einmal studieren. Man kann nie wissen.

FRAU FERGE: Komm Alexandra, wir sind wieder auf freier Strecke. Jetzt gehen wir einmal auf den Gang.

C

W. Boeddinghaus

SAGV Briefkasten

Herr M. Zöllner aus Bloemfontein beklagt sich darüber, daß die Lehrverfahrensweise an vielen Schulen sich noch immer zu sehr auf das papageienhafte Nachsprechen stütze, was auf die Dauer katastrophal für den Deutschunterricht hierzulande sein könnte.

ANTWORT: Obwohl Herrn Zöllners Beobachtungen und Erfahrungen beunruhigend sind, können wir ihn einigermaßen beruhigen. Wir haben festgestellt, daß die meisten Inspektoren das von ihm erwähnte Übel nicht nur fortwährend entmutigen, sondern auch direkt bekämpfen.

Herr Günzel aus Tsumeb weist anlässlich einer Frage und Antwort im vorigen Briefkasten darauf hin, daß der Satz: „Er sagt, er wäre gestern zeitig gekommen“, als unbeteiligte Wiedergabe nicht unbedingt falsch ist. Man wechselt häufig, um Wiederholungen zu vermeiden, vom Konjunktiv Perfekt zum Konjunktiv Plusquamperfekt in der indirekten Rede: „Er sagt(e), er sei nicht gekommen, weil er krank gewesen wäre (statt sei).“

FRAGE: Es geschieht immer wieder im Deutschunterricht, daß man das richtige Wort von gewissen Wortpaaren wählen muß und dann nicht genau weiß, welches von den beiden das bes-

sere und richtigere ist. Könnten Sie uns noch einmal den Unterschied zwischen folgenden Wörtern erklären:

sicher, gewiß, bestimmt
bedeuten, meinen
Mehrzahl, Mehrheit
wissen, kennen
steigen, steigern

ANTWORT:

1. (a) Die drei Wörter „sicher“, „gewiß“, „bestimmt“ - betrachten wir sie zunächst in ihrer adjektivischen Anwendung - sind sich in einem ihrer Bedeutungsbereiche ähnlich (aber doch nicht ganz synonym!), nämlich in der Bedeutung „feststehend, ohne Zweifel“, z.B.:

- (i) ein „sicherer“ Sieg
- (ii) eine „gewisse“ Zuversicht
- (iii) Ich möchte eine „bestimmte“ Antwort.

(b) Diese partielle Bedeutungsverwandtschaft erklärt aber die Verwechslung, die ja sehr häufig vorkommt, nur zum Teil. Ich glaube, der eigentliche Grund hängt mit der Wendung: „a certain Mr X“ / „'n sekere mnr. X.“ zusammen, die dann irrtümlich als „ein sicherer Herr X.“ wiedergegeben wird. Die Bedeutung des deutschen „sicher“ ist entweder:

- (i) „gefahrlos“: Das Haus ist vor Diebstahl „sicher“.
- oder (ii) „feststehend“: Sie rechnen mit einem „sicheren“ Sieg.

oder (iii) „zuverlässig“: ein „sicherer“ Weg zum Erfolg

(c) Meint man nun einen näher nicht bezeichneten oder nicht bekannten Herrn X., so heißt es auf Deutsch: Ein „gewisser“ Herr X.

(d) Mit „bestimmt“ deutet man etwas Entschiedenenes, Besonderes oder Spezifisches an, wie Englisch „definite“, Afrikaans „definitief, beslis“: Ich meine nicht irgendeinen Ort, sondern einen ganz „bestimmten“.
(Übrigens sollte man in diesem Zusammenhang versuchen, das oft gehörte, aber doch recht unelegante „definitiv“ zu vermeiden.)

2. (a) Der Unterschied zwischen „bedeuten“ und „meinen“ ist im Deutschen recht einfach. Mit der „Bedeutung“ wird
(i) eine Sache erklärt und der (meist lexikalische Sinn wiedergegeben (Englisch „to mean“, Afrikaans „beteken“): Perlen „bedeuten“ Tränen.
und (ii) Wert oder Gültigkeit angegeben: Das alte Buch „bedeutet“ mir viel (vgl. auch: ein „bedeutender“ Mann).

(b) Die Verwirrung entsteht wohl erst durch die Analogie von „meinen“ und dem englischen „to mean“. Das Wort „meinen“ hat im Deutschen die Bedeutung:

- (i) „der Meinung sein; denken, glauben, vermuten“:
Ich „meine“, wir müßten jetzt gehen.
Was „meinen“ Sie dazu?
- (ii) „etwas im Sinn haben, an etwas/jemand Besonderes denken“ (bedoel/mean): Ich „meine“ das große Haus, nicht das kleine. - Was „meinen“ Sie mit dieser Behauptung?
- (iii) „etwas mit einer bestimmten Einstellung oder Absicht sagen oder tun“: Seine Worte sind gut „gemeint“. - Er „meint“ es gut mit ihr.

3. Die „Mehrzahl“ ist das Gegenstück zur „Einzahl“, d.h. in der Grammatik „Plural“ bzw. „Singular“, während die „Mehrheit“ (majority/meederheid) der größere Teil einer Gruppe bedeutet.

4. Das Problem bei dem Unterschied zwischen „kennen“ und „wissen“ geht wohl darauf zurück, daß beide im Englischen mit „to know“ übersetzt werden. Da die beiden Wörter freilich in der Bedeutung eng verwandt sind, könnte man sie vielleicht folgendermaßen unterscheiden: Während „kennen“ eine Kenntnis im Sinn des Vertrautseins (acquaintance with) andeutet, drückt „wissen“ Kenntnis eher im Sinn eines „Wissens um etwas“ aus, d.h. das Wissen von der Richtigkeit eines Tatbestandes. Man vergleiche die Sätze:

„Kennen“ Sie Herrn X.? Ich „weiß“, daß Herr X. krank ist.
Er „kennt“ Australien. Ich „weiß“ ein gutes Café.

5. Bei dem letzten Wortpaar richtet man sich am einfachsten nach der Satzfunktion, denn „steigen“ (am häufigsten: to climb / om te klim) ist intransitiv, „steigern“ (to raise, increase / om te verhoog, vermeerder) dagegen transitiv, z.B.:
Die Preise „sind gestiegen“. Der Geschäftsmann „hat“ die Preise „gesteigert“. Ich „steige“ in den Bus.

FRAGE: Warum ist der Satz falsch: „Man kann die Bedeutung Goethes ‚Faust‘ nicht überschätzen“?

ANTWORT: Dieser erstaunlich oft vorkommende Fehler ist auf die doppelte genitivische Funktion, die man von dem Mittelwort verlangt, zurückzuführen. Denn während es sich in den Wendungen „die Bedeutung Goethes“, „Goethes ‚Faust‘“ oder „die Bedeutung des ‚Faust‘“ eindeutig um einen Genitiv handelt, werden in unserem Beispiel ja zwei Genitive gebraucht - „die Bedeutung des (=von) ‚Faust‘“ und „Goethes ‚Faust‘“ -, aber nur einer angedeutet („Goethes“). Um den zweiten Genitiv auszudrücken, verwendet man darum das possessive „von“: „Man kann die Bedeutung von Goethes ‚Faust‘ nicht überschätzen.“

Gunther Pakendorf

Rezensionen

Gouws / Van der Berg / Steyn: Deutsch für mich.
Klasse 6. Teil 2 und Klasse 7. Teil 2. Voortrekkerpers,
Johannesburg.

Diese zwei Lesebücher gehören zu dem bereits 1971 erschienenen Teil 1 für die 6. und die 7. Klasse. Die Lesestücke beeindrucken, wenn man die Bücher durchblättert. Wir finden darin Volkslieder, Märchen, Heldensagen, Streiche des Till Eulenspiegel, Abenteuer des Baron von Münchhausen, bekannte Rätsel, Volksweisheiten und Sprüche. Die zahlreichen Gespräche in der Schule, Familie, beim Kaufmann, im Restaurant, am Telefon können beliebig erweitert werden. Die gestellten Fragen nach jedem Lesestück machen den Schüler bereits zu Beginn des Deutschunterrichts mit einer Vielfalt von Fragepronomen und Satzformulierungen vertraut.

Meiner Meinung nach gibt es jedoch einige sprachliche Unebenheiten in dem Buch, z.B.:

Man läßt eine Schuld beim Kaufmann anschreiben
und nicht aufschreiben.

Nicht das Schwein, sondern das geschlachtete Schwein
liefert Fleisch.

Im Winter ist es in Deutschland nicht hundekalt,
sondern grimmig oder bitter kalt.

Ein Wort wird verkehrt oder falsch, aber nicht unrichtig
gelesen.

Es sind bereits Bedenken geäußert worden, ob die in Teil 1 enthaltenen Lektionen genügend Stoff und Abwechslung bieten. Dasselbe fragt man sich auch beim 2. Teil. Dieser umfaßt zwar interessante aber kaum ausreichende Lektüre für ein Unterrichtsjahr. Wie wäre es mit dem Vorschlag, die beiden Teile einer Klasse in einem einzigen Lesebuch zusammenzufassen? Darin sollten dann Lesestücke, Grammatik, schriftliche und mündliche Übungen aufeinander abgestimmt sein. Bis jetzt besteht zwischen den zwei Teilen kein richtiger Zusammenhang. Teil 1 (Klasse 6), zum Beispiel führt Pluralformen und Verbindungen erst nach mehreren Lektionen ein. Aber das erste Lesestück im 2. Teil hat diese bereits.

Je nach Klasse könnte dann neben diesem kombinierten Lehrbuch ein mehr oder weniger schwieriges Lesebuch vom Lehrer gewählt werden.

I. Wollbrandt

Germanistenverband

LEHRASSISTENTEN

Da von Bewerbern um ein Jahresstipendium des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zum Studium an Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland mindestens der Nachweis eines B.A. Hons. Degree verlangt und von Bewerbern der Fachrichtung Deutsch obendrein noch erwartet wird, daß ihnen ihr Professor bereits ein Thema für eine M.A.-Thesis gegeben hat, kann die Großzahl der Studenten und Studentinnen, die nur den Bachelor's Degree und danach das Higher Diploma in Education er-

werben, um Deutschlehrer zu werden, nicht in den Genuß eines solchen Stipendiums kommen, obwohl gerade für sie, die in Zukunft an den Höheren Schulen in Südafrika Deutschunterricht erteilen sollen, ein Jahr Studienaufenthalt in der Bundesrepublik Deutschland besonders wichtig wäre.

Ich möchte Sie deshalb auf ein Programm aufmerksam machen, das auch zukünftigen Deutschlehrern die Möglichkeit bietet, nahezu ein Jahr in Deutschland zu verbringen, dort ihre Sprachkenntnisse zu verbessern und zugleich deutsche Unterrichtsmethoden kennenzulernen.

Die Kultusministerien der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschäftigen jedes Jahr an ihren Gymnasien und Realschulen eine größere Anzahl von ausländischen Lehrassistenten, die deutschen Lehrern im Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Englischunterricht, helfen. In Sprech- und Konversationsübungen sollen die ausländischen Lehrassistenten die Aussprache und Sprechfertigkeit der deutschen Schüler fördern. Ferner sollen sie in Gesprächen mit den deutschen Schülern das Leben und die Kultur ihres Heimatlandes vorstellen. Häufig überträgt man ihnen auch die Behandlung einer Lektüre.

Voraussetzung für eine solche Tätigkeit ist selbstverständlich, daß die ausländischen Lehrassistenten Englisch so gut beherrschen, als ob es ihre Muttersprache wäre.

Die ausländischen Lehrassistenten geben in der Regel wöchentlich nur 12 - 15 Unterrichtsstunden von je 45 Minuten. Neben ihrer Lehrtätigkeit bleibt ihnen folglich genügend Zeit, sich durch Hospitation im Deutschunterricht ihrer Schule und durch Teilnahme an Volkshochschulkursen als künftige Deutschlehrer weiterzubilden. Wenn sie gar das Glück haben, eine Lehrassistentenstelle in einer deutschen Universitätsstadt zugeteilt zu bekommen, findet sich sicherlich auch die Möglichkeit, nebenbei noch Vorlesungen an der Universität zu belegen.

Ich habe über viele Jahre die Erfahrung gemacht, daß ausländische Studenten und Studentinnen, die Deutschlehrer werden wollen, von einem solchen Aufenthalt als Lehrassistenten an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland weitaus größeren Gewinn haben, als wenn sie - meist ohne ein festes Studienziel - ein Jahr lang dem völlig andersartigen deutschen Universitätssystem ausgesetzt werden.

Ausländische Lehrassistenten erhalten für ihre Unterrichtstätigkeit monatlich eine steuerfreie Vergütung, die der Monatsrate eines Hochschulstipendiums entspricht und mit der man in Deutschland gut auskommen kann. Für die Reisekosten müssen die Bewerber allerdings selbst aufkommen.

Im allgemeinen beginnt die Tätigkeit eines ausländischen Lehrassistenten im September und dauert bis zu den deutschen Sommerferien im Juli oder August des folgenden Jahres. In Ausnahmefällen kann auch ein späterer Termin, etwa ab 1. Dezember, vereinbart werden.

Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie alle Studenten und Studentinnen Ihrer Abteilung, die in diesem Jahr voraussichtlich den B.A. Degree oder das Higher Diploma in Education erwerben, auf die Möglichkeit einer solchen Lehrassistententätigkeit in Deutschland hinweisen könnten. Interessenten werden gebeten, sich unmittelbar mit der Botschaft in Verbindung zu setzen, die ihnen auf Wunsch Bewerbungsformulare und weiteres Informationsmaterial übersendet. Die Bewerbungen sollten spätestens bis zum April (wenn möglich) bei der Botschaft vorliegen.

Mit freundlichen Grüßen

Ihr

gez. Dr. G. Beckers

Botschaftsrat

Deutsche Botschaft Pretoria

Postfach 2023

Pretoria

STELLENGESUCHE

Herr Walter Köppe, 30, M.A. (R.A.U.) sucht zum 1.1.1974 eine Dozentenstelle. Herr Köppe ist zur Zeit Junior Lektor in der Germanistischen Abteilung der Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Zuschriften an: W. Köppe
203, Woodmead Manor
P. O. Rivonia
SANDTON - TVL

As a college teacher of German language and literature I would be interested in any suitable vacancy which may occur in your Modern Foreign Language Department. I am a native German speaker (secondary education: Gymnasium Berlin-Steglitz) with an American university education (B.A.: Brooklyn College, M.A.: Columbia University, Ph.D.: New York University).

My teaching experience includes five years undergraduate college teaching, ranging from elementary classes to literature seminars. Complete credentials are available at any time.

John Gordon
142-01, 41st Avenue
FLUSHING, NY 11355
U.S.A.

STELLENANGEBOT

Lecturer/Senior Lecturer, Department of German Studies, Univ. of Melbourne, Parkville, Victoria 3052, Australia (Prof.G.Schulz)

GERMANISTENTAGUNG

Wir weisen noch einmal auf die
Vierte Südafrikanische Germanistentagung hin, die
vom 5. bis 7. Juli 1973 in Pretoria stattfinden wird.
Alle Deutschlehrer und Hochschulgermanisten sind dazu einge-
laden. Auskunft erteilt der

Sekretär des Südafrikanischen Germanistenverbandes (SAGV)
Professor W. Boeddinghaus, Randse Afrikaanse Universiteit
Posbus 524 Johannesburg

ANSCHRIFTEN DER MITARBEITER AN DIESEM HEFT

Prof. Dr. W. Boeddinghaus, Randse Afrikaanse Universiteit,
Posbus 524, Johannesburg

Prof. Dr. K. Bräutigam, D 7800 Freiburg i. Br.†
Sickingenstraße 48,
Bundesrepublik Deutschland

Dr. O. Brückl, University of the Witwatersrand,
Jan Smuts Avenue, Johannesburg

G. Pakendorf, University of the Witwatersrand,
Jan Smuts Avenue, Johannesburg

Frau I. Wollbrandt, Roosevelt High School,
Roosevelt Park, Johannesburg