

# DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Mitteilungsblatt des Südafrikanischen Germanistenverbandes

Band 10 Jahrgang 1979 Heft 1

---

## I N H A L T

R.O. Rode: Max Frischs <i>Biedermann und die Brandstifter</i> im Fremdsprachenunterricht	2
Reingard Nethersole: Moderne Lyrik im Unterricht. Interpretationshilfen und -vorschläge zu Gedichten von Benn, Heym, Brecht, Bachmann und Celan	7
Arnold Blumer - Rainer Kussler: Es ändert sich gar nichts - es muß sich was ändern. Zur Einführung in <i>Biedermann und die Brandstifter</i> und seine Behandlung im fremdsprachlichen Deutschunterricht	35
Rezensionen	46

---

Alle Zuschriften, Anfragen, Bestellungen, Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber des Mitteilungsblattes: Prof. Klaus von Delft, Universität van die O.V.S., Posbus 339 Bloemfontein (9300). 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 Bloemfontein im Auftrage 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.

Redaktionsschluß für das nächste Heft ist der 31. August 1979

Herausgeber: Klaus von Delft (Universität O.V.S., Bloemfontein)  
Mitherausgeber: Dieter Esslinger (Windhoek)  
Leo van der Westhuizen (Universität van die Noorde,  
Pietersburg)

Mit *Biedermann und die Brandstifter* bekommen die Deutschlehrer in der Kapprovinz in diesem Jahr die Gelegenheit, ein zeitgenössisches Werk in Std 10 zu behandeln, das weder sprachlich noch inhaltlich den durchschnittlichen Schüler überfordern dürfte. Morphologisch und syntaktisch ist der Dialog durchweg von einer Einfachheit, die nicht nur den Zugang zu der Komik des Gesagten gewährleistet, sondern auch den natürlichen Ausbau des Grammatikunterrichts ermöglicht. Es wäre jedoch schade, wenn der Deutschlehrer sich lediglich auf den sprachlichen und auf den inhaltlichen Aspekt konzentrieren würde. Der Lehrplan fordert zwar, daß "the candidate's knowledge and comprehension of the contents" geprüft werden, setzt sich aber auch zum Ziel: "... to enable the pupils to enrich and extend their literary insight and appreciation". Es scheint ohnehin kaum möglich, Worterklärung und Interpretation zu trennen, wie es sich schon am Beispiel "Biedermann" zeigt. Die Erklärung, daß "bieder" "auf beschränkte Weise rechtschaffen", "allzu naiv" oder auch "treuherzig", "einfältig" bedeutet, muß zwangsläufig die Frage provozieren, warum die Hauptperson dieses Dramas von vornherein mit solchen Attributen gekennzeichnet wird.

Es muß also wenigstens der Versuch gemacht werden, den Schülern zu erklären, inwiefern das Drama als Kritik an der Gesellschaft verstanden werden muß. In welchem Stadium dieses geschieht, mag sich ganz verschieden von Fall zu Fall nach der Entwicklung des Unterrichtsgesprächs und nach dem Stand der Vorkenntnisse der Schüler richten. Wenn der Lehrer Frischs Modell am Beispiel der nationalsozialistischen Katastrophe (1933: Von Papen meint, man könne Hitlers Machtentfaltung in Grenzen halten; Ermächtigungsgesetz; Röhm-Putsch; Wiederaufrüstung; Hitlers Forderungen in bezug auf

Randgebiete; "Kristallnacht"; Unschuldsbeteuerungen nach dem Krieg, usw.) oder sogar am Beispiel der Bundesrepublik (1956: Wiederbewaffnung; Atomwaffen auf bundesdeutschem Territorium; 1968: Notstandsgesetze, usw.) erläutert, muß betont werden, daß diese Parabel zeitlose Aktualität besitzt und nicht nur auf die oben erwähnten Beispiele angewandt werden kann. Dem Zuschauer wird in der Person des Biedermanns ein Bürgertum vorgeführt, das in seiner Verlogenheit (S. 11: Biedermann betont, daß er kein Unmensch sei; S. 19: Er behandelt Knechtling mit rücksichtsloser Brutalität; S. 20: Er gibt Schmitz Obdach, weil er Angst hat.) und in seiner Borniertheit (S. 55: Biedermann gibt vor, nicht an Klassenunterschiede zu glauben, widerspricht sich aber mehrere Male in Wort und Tat: "Ich bedaure es aufrichtig, daß man gerade in den unteren Klassen (!) immer noch von Klassenunterschied schwatzt (!)". "Ich weiß nicht, mein Herr, ob Sie auch Zigarren (!) rauchen?") sich selbst zerstören muß. Es ist ein Bürgertum, das die Behörden mit Geld bei der Stange hält oder auch bereit ist, mit der "Partei" zusammenzuarbeiten, wenn es gilt, die Geschäfte zu sichern:

- S. 7: "Freundlichgesinnte dem freundlichen Bürger -  
Der uns ja schließlich bezahlt."  
S. 55: "Und dabei habe ich unsrer (!) Feuerwehr eine  
Summe gestiftet, die ich gar nicht nennen will."  
S. 61: "..... Natürlich  
sind's Halunken, aber wenn ich sie zu meinen Feinden  
mache, Babette, dann ist unser Haarwasser hin! Und  
kaum war er in der Partei-"

Die Verwandlungen, die notwendig wären, um die Gesellschaft vor dem Untergang zu bewahren, werden nicht realisiert - aus Angst.

- S. 50: "Der die Verwandlungen scheut  
Mehr als das Unheil,  
Was kann er tun  
Wider das Unheil?"

Der Biedermann, der kein Einzelfall ist, sondern ein "Jedermann" (S. 76) scheut die Verwandlungen und die Verantwortung.

Statt sich der Verantwortung wenigstens zu stellen, sucht er Zuflucht im Geschäft:

S. 44: "Stürzt sich der Bürger  
Saubers rasiert  
In sein Geschäft ..."

In diese Naivität verstrickt, behauptet Biedermann trotzig, daß er unschuldig sei (S. 45) und rechtfertigt seinen geld= dankenden Leichtsinn mit der Unantastbarkeit des privaten Besitzes:

S. 46: "Meine Herren, ich bin ein freier Bürger. ....  
..... Ich habe das  
Recht, meine Herren, überhaupt nichts zu denken -  
..... schließlich und endlich  
bin ich der Hauseigentümer! ..."

Frisch scheint darauf hinzuweisen, daß es die Finanzkraft des Bürgertums ist, die die Waffen des Untergangs schafft:

S. 56: "....., und kaufen kommt für uns ja nicht in Frage.  
Alles was mit Krieg zu tun hat, ist furchtbar  
teuer, immer nur erste Qualität".

(Krupps Rolle in zwei Weltkriegen mag hier als Beispiel dienen.) So wie das Weltbürgertum es duldet, daß die Großmächte die Atomwaffen stapeln, so erlaubt Biedermann Schmitz und Eisenring, daß sie die Benzinfässer auf seinem Dachboden bereitstellen. Aber er tut noch mehr. Er hält Eisenring die Zündschnur und stellt schließlich die Streichhölzer zur Verfügung. Es nimmt folglich kaum wunder, daß der für Knechtling gedachte Kranz Biedermanns Untergang andeutet, indem Biedermann zum Empfänger wird. (S. 64)

Bemerkenswert ist Frischs Kritik an dem Intellektuellen, dem Doktor der Philosophie, der sich aus Idealismus zu den Brandstiftern gesellt (Baader-Meinhof!), der sich dann aber distanziert, als er erkennt, daß er statt Reformen die totale Zerstörung heraufbeschworen hat und seine Warnung zu spät ausspricht. Sie geht unter im Lärm der Katastrophe.

Im Brechtschen Sinne sollen die Schauspieler keine Realis=

tät auf der Bühne imitieren, sondern ein Modell demonstrieren. Dieses tritt deutlich zutage in der fünften Szene, wo Babette sich an das Publikum wendet, in der beschwörenden Rolle des Chores, der in der dritten Szene die Handlung unterbricht und in Biedermanns Rechtfertigung, als er am Ende der fünften Szene an die Rampe tritt. Am stärksten wohl wird der Zuschauer zur Stellungnahme provoziert, wenn der Doktor am Ende der sechsten Szene über die Rampe tritt und sich ins Parkett setzt. Die Grenze zwischen Darsteller und Zuschauer wird überschritten und aufgehoben.

Der Matrik-Schüler wäre besser in der Lage, die Komik in "Biedermann und die Brandstifter" zu genießen, wenn es dem Lehrer gelänge, dem Schüler die Absurdität der Handlung, der Charaktere und ganz besonders der Sprache zu erschließen. Es sei hier nur auf einige Beispiele für den grotesken Sprachgebrauch hingewiesen:

S. 11: Anne: Er will kein Haarwasser.  
Biedermann: Sondern?  
Anna: Menschlichkeit.

S. 12: Schmitz: Mein Name ist Schmitz.  
Biedermann: Ohne zu klopfen.

S. 18: Schmitz: (Er riecht an der Wurst.)  
Gottesgericht.

S. 64: Anna: Das braucht man doch, Herr Biedermann.  
Biedermann: Brauchen! Was heißt brauchen? Was wir brauchen, das ist Menschlichkeit, Brüderlichkeit.

S. 65: Biedermann: Ein hölzerner Tisch, nichts weiter, wie beim Abendmahl.

Die fehlende Kommunikation in dieser Gesellschaft

(S. 80: Schmitz: Wir scherzen ja nicht, Herr Biedermann.  
Eisenring: Wir sind Brandstifter.  
Biedermann: Meine Herren, jetzt ganz im Ernst-  
Schmitz: Ganz im Ernst.  
Eisenring: Ganz im Ernst.)

betont die Absurdität der Verhältnisse, was jedoch nicht bedeutet, daß die Gesellschaft freigesprochen wird. Die Schuld

bleibt in der Unvernunft bestehen. Wenn der Schüler diese Zusammenhänge verstanden hat, sollte es ihm leichter fallen, zu verstehen, was der Autor meint, wenn er eingangs den Chorführer sagen läßt:

S. 8: Feuergefährlich ist viel,  
Aber nicht alles, was feuert, ist Schicksal,  
Unabwendbares.

Schließlich dürfte sogar eine Diskussion über die Begriffe "Zivilcourage" und "individuelle und kollektive Schuld" sich als wertvoll erweisen.

Anmerkung: Die Zitate beziehen sich auf die im Suhrkamp Verlag erschienene Ausgabe, 1978.

#### B I B L I O G R A P H I E

1. Hinck, Walter: Das moderne Drama in Deutschland. Vom expressionistischen zum dokumentarischen Theater. Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen, 1973.
2. Jurgensen, Manfred: Max Frisch. Die Dramen. Francke Verlag, Bern und München, 1976.
3. Mennemeier, Franz Norbert: Modernes Deutsches Drama. Kritiken und Charakteristiken, Band 2. Wilhelm Fink Verlag, München, 1975.
4. Motekat, Helmut: Das zeitgenössische deutsche Drama. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart Berlin Köln Mainz, 1977.

#### MODERNE LYRIK IM UNTERRICHT

Interpretationshilfen und - vorschläge zu Gedichten  
von Benn, Heym, Brecht, Bachmann und Celan

(Reingard Netherbole)

Als das vorgeschriebene Buch: *Deutsche Gedichte von der Reformation bis zur Gegenwart* 1973 erschien, meinten die Herausgeber, Horn und Krüger, "daß die Schule von heute, die im Naturkundeunterricht so viele alte Zöpfe abgeschnitten hat, auch im Literaturunterricht bereit ist, neue Wege zu gehen."<sup>1)</sup> Diese "neuen Wege" sind nun von den Syllabusverantwortlichen in begrüßenswerter Weise aufgeschlossen worden. Nur fällt es vielen Lehrern verständlicherweise schwer, das unbekannte Terrain zu betreten. Der Grund für diese allorts feststellbare Unsicherheit scheint ein zweifacher zu sein: Erstens gilt Lyrik, auch die traditionelle, als schwierig und zweitens geben die Literatur- und Kunstformen, die unser Jahrhundert hervorgebracht hat, anscheinend keine einheitliche Orientierungshilfe. Damit aber der Anspruch dieses Aufsatzes erfüllt werden kann, müssen wir zunächst die Grundlagen der modernen Lyrik einerseits und die der Gedichtanalyse andererseits klären, um dann anhand von Beispielen zu zeigen, wie man aus der Behandlung eines zeitgenössischen Gedichts im Unterricht nicht nur sehr viel Freude, sondern auch eine Menge Einsicht in das menschliche Miteinander erleben kann.

Die Lyrik hat einen langen Weg zurückgelegt: Vom "Unterricht von göttlichen Sachen", über Goethes "Erlebnislyrik" und die Gedichte der Romantiker, die Empfindungen unmittelbar in Sprache umsetzen, bis zur Lyrik heute, die sich oft als Experiment versteht. Stimmungslyrik, für viele Leser identisch mit der Gattung überhaupt, ist heute nicht mehr möglich, weil Stimmungen und Gefühle uns schon längst verächtlich geworden sind. Gerade da, wo eine psychologisch genau errechnete Werbung auf die Emotionen zielt, um uns für den Kauf von glückversprechenden Waren gefügig zu machen,

wollen uns Gedichte vor dem falschen Gefühl und dem falschen Glück warnen. Moderne Gedichte (d.h. Lyrik seit der Jahrhundertwende) stehen der gegebenen Realität meist kritisch gegenüber, weil sie diese Realität für verbesserungsbedürftig halten.

In jeder Sphäre der menschlichen Aktivität und daher auch in der Kunst, hat um 1890 eine Wandlung, ein Umbruch stattgefunden, der sich vielleicht nur noch mit den Umwälzungen des gültigen Weltbildes in der Renaissance vergleichen lässt. Die Naturwissenschaften legen reichlich Zeugnis von diesem Wandel ab, doch auch in Kunst und Literatur lassen sich diese Veränderungen nachzeichnen. In dem Maße, wie technische Hilfsmittel wie Photoapparat, Radio, Fernsehen, billiger Taschenbuchdruck durch verbesserte Setzmaschinen u.s.w. der Literatur und bildenden Kunst viele traditionelle Funktionen genommen haben, hat sich die Ansicht von dem, was "gut" in Literatur und Kunst ist, gewandelt. Die Photographie z.B. ersetzt das gemalte Portrait, Fernsehen und Film ersetzen oft den Roman. Die Technik hat in unserem Jahrhundert wie in keinem anderen die Welt darstellbar gemacht. Raum und Zeit stellen mit Satellitenübertragung kein Hindernis mehr dar.

Angesichts dieser Veränderungen technologischer, aber auch sozio-ökonomischer Art wollen der Autor oder der Maler etwas anderes als den Menschen und seine Welt wie in einem Spiegel zeigen. Die naturgetreue Abbildung eines Gesichts oder einer Landschaft und der kausale, bis in alle Einzelheiten des realen Lebens nachgezeichnete Roman des 19. Jahrhunderts können heute von den Medien viel besser unternommen werden. Der Künstler des 20. Jahrhunderts vergleicht den Grad seines Schaffens nicht mehr mit dem, was die Natur hervorgebracht hat. Er repräsentiert die Wirklichkeit nicht mehr, sondern will das sichtbar machen, was die technischen Hilfsmittel der Wirklichkeitserfassung immer noch nicht erreicht haben: nämlich zeigen, daß der Mensch trotz allem

immer noch nicht das Glück erreicht hat, zu dem er fähig wäre. Da, wo die Technik unsere Welt als perfekt darstellt, zeigt die Literatur das Nichtperfekte und Beschädigte auf. Deshalb sind viele Gedichte seit der Jahrhundertwende, beginnend mit Nietzsches: *Vereinsamt* (S.171) "traurige", nicht-glückliche Gedichte. Das soll nun nicht heißen, daß die moderne Lyrik etwas Melancholisches und Negatives ist, nur weil der Preisgesang auf schöne Mondscheinnächte und glückliche Frühlingstage in ihr nicht mehr vorkommt, sondern im Gegenteil: Gerade da, wo das moderne Gedicht anscheinend hoffnungslos negativ ist, möchte es, wie Ingeborg Bachmanns: *Gestundete Zeit* (S.204) zur Veränderung der negativen Voraussetzungen aufrufen. Wenn Ingeborg Bachmann z.B. dazu auffordert, auch noch den letzten Schutz aufzugeben (Zeilen 19-23), dann tut sie das, um den Angesprochenen zu stärken, angesichts der "härteren Tage", die noch kommen werden.

Ingeborg Bachmann nämlich will, so wie Brecht, Celan und andere die Wahrheit. Das heißt, sie will den schönen Schein, die Illusionen, die uns in unserem Leben umgeben, durchbrechen. Es ist besser, wenn uns die Illusionen durch Literatur und Kunst genommen werden, als durch schlimme Erfahrungen mit Menschen wie z.B. in Kriegen. Mit vielen Autoren ist Ingeborg Bachmann der Auffassung, daß wir uns alle - durch die Versprechungen der Medien, der Industrie und der Politiker - der Illusion hingeben, in der besten aller möglichen Welten zu leben. "Wir schlafen ja, sind Schläfer, aus Furcht, uns und unsere Welt wahrnehmen zu müssen", hat die Bachmann einmal gesagt.<sup>2)</sup>

Das moderne Gedicht aber, das wie schon Nietzsches von der Vereisung und Verödung, von der Einsamkeit des Einzelnen spricht, will dazu beitragen, daß wir die Welt "wahrnehmen". Daraus resultiert die Intention des Autors moderner Gedichte, und gleichzeitig erklärt diese Haltung, wie sie mit dem folgenden Zitat noch einmal deutlich belegt werden soll, Bilder

und Themen der Gedichte seit ca. 1900:

"So kann es auch nicht Aufgabe des Schriftstellers sein," hat Ingeborg Bachmann anlässlich der Verleihung des Kriegsblinden Preises 1959 gesagt,<sup>3)</sup> "den Schmerz zu leugnen, seine Spuren zu verwischen, über ihn hinwegzutäuschen. Er muß ihn, im Gegenteil wahrhaben und noch einmal, damit wir sehen können, wahr machen. Denn wir wollen alle sehend werden. Und jener geheime Schmerz macht uns erst für die Erfahrung empfindlich und insbesondere für die Wahrheit. Wir sagen sehr einfach und richtig, wenn wir in diesen Zustand kommen, den hellen und wehen, in dem der Schmerz fruchtbar wird: Mir sind die Augen aufgegangen. Wir sagen das nicht, weil wir eine Sache oder einen Vorfall äußerlich wahrgenommen haben, sondern weil wir begreifen, was wir doch nicht sehen können. Und das sollte die Kunst zuwege bringen: daß uns, in diesem Sinne, die Augen aufgehen ..... Wie der Schriftsteller die anderen zur Wahrheit zu ermutigen versucht durch Darstellung, so ermutigen ihn die anderen, wenn sie ihm durch Lob und Tadel zu verstehen geben, daß sie die Wahrheit von ihm fordern und in den Stand kommen wollen, wo ihnen die Augen aufgehen. Die Wahrheit nämlich ist dem Menschen zumutbar. Wer, wenn nicht diejenigen unter ihnen, die ein schweres Los getroffen hat, könnte besser bezeugen, daß unsere Kraft weiter reicht als unser Unglück, daß man um vieles beraubt, sich zu erheben weiß, daß man enttäuscht, und das heißt, ohne Täuschung, zu leben vermag. Ich glaube, daß dem Menschen eine Art des Stolzes erlaubt ist - der Stolz dessen, der in der Dunkelhaft der Welt nicht aufgibt und nicht aufhört, nach dem Rechten zu sehen."

Die Lyrik, die solches will, ist keine schöne, harmonische Poesie im Sinne eines traditionellen Geschmacks, aber angesichts der realen Verhältnisse dieser Welt die einzig mögliche.

Der Lyriker Günter Eich sagte 1965 über das moderne Gedicht, daß es skeptisch sei, besonders der eigenen Welt gegenüber:

"Begeisterung ist selten, Lob- und Preisgedicht ist selten geworden, nationale Töne fehlen ganz und gar, Gott sei Dank. Der Glaube an Antwort ist gering, das Einverständnis fehlt, die Beurteilung der Lage reißt nirgends zur Freude hin.

Dieser Satz ist nicht speziell an Schriftsteller gerichtet, sondern an jeden Menschen. Er meint, daß Korea, Vietnam,

Hiroshima nicht nur auf der Landkarte liegen, sondern auch zu unserm ganz persönlichen Leben gehören, daß wir an allem beteiligt sind, wie weit wir auch räumlich davon entfernt seien."<sup>4)</sup>

Der deutsche Lyriker kann, genausowenig wie seine Zeitgenossen in der ganzen Welt, "nicht freundlich sein", wie Brecht bereits schon früher bemerkt hatte.<sup>5)</sup>

Aber nicht nur die Intention der Autoren und die Funktion des Gedichts haben sich in der Moderne gewandelt, wie aus den Zitaten deutlich wird, sondern auch die Struktur des Textes weist tiefgehende Veränderungen auf. Hugo Friedrich hat diese Veränderungen unter dem "Prinzip der Deformation"<sup>6)</sup> zusammengefaßt. Disparates wird aneinandergelassen, Wortstücke und unverwandte Sprachfetzen werden zusammen montiert, der grammatisch richtige Satzbau wird oft einzelnen Wörtern und halben Sätzen geopfert. Der Eingriff in unser traditionelles Sprachverständnis seitens des modernen Autoren will uns skeptischer und kritischer der Sprache gegenüber werden lassen, denn Sprache kann grundsätzlich beides: Illusionen aufbauen und Illusionen einreißen, lügen und wahrsprechen. Dem Autoren des modernen Gedichts geht es um das "wahre Wort", um die Sprache, die sich gegen die überredende Sprache der Medien und Politiker stellt. Ungewohnte Wörter aus allen Bereichen der Sprache, neue Wendungen und neue Assoziationen zwischen Wörtern sind daher in der zeitgenössischen Lyrik häufig. Der Reim ist schon längst nicht mehr das entscheidende Merkmal gebundener Rede. Dafür nehmen die Wörter, die die Zeilenbrechung markieren, oft eine besonders wichtige Bedeutung an.

Trotz der neuen Gedichtstruktur hat sich das grundlegende Schema für eine Gedichtanalyse jedoch kaum verändert. Ich denke hier an die Richtlinien für die Analyse von Lyrik, die seinerzeit im DUSA-Heft Vol. II/2, erschienen sind.<sup>7)</sup> In erweiterter Form sind diese Richtlinien als Interpretationshilfe für moderne Gedichte kürzlich noch einmal in Curr-i-

Comm, Journal of the Education Bureau, Transvaal Education Department, abgedruckt worden.<sup>8)</sup> Für diejenigen Leser, denen beide Schemata nicht zugänglich sind, fasse ich die wichtigsten Punkte noch einmal zusammen:

- 1) Jedes Gedicht sollte laut gelesen werden; denn erst dann "hört" man die klanglichen Komponenten deutlich, die für jedes rhythmische Sprechen bestimmend sind. Auch solche Gedichte, die keinen Endreim mehr aufweisen, wollen noch laut gelesen sein, weil dann die Zeilenbrechungen, Wortwiederholungen und Sätze, die sich dem normalen Sprachrhythmus entgegenstellen, besonders auffallen.
- 2) Jedes Gedicht sollte Wort für Wort in die Muttersprache des Schülers übersetzt werden, wobei es wichtig ist, daß jedes Wort in seiner vieldeutigen Bedeutung ganz genau erfaßt ist. Es kommt bei einer solchen Übersetzung NICHT darauf an, eine schöne Nachdichtung in der Muttersprache zu erreichen, sondern es geht darum, jedes deutsche Wort im Zusammenspiel mit den anderen Wörtern im Text in seiner Bedeutung festzulegen.
- 3) Vokabular und Grammatik sollten klar vorgestellt werden. Gerade an einem Gedichttext läßt sich die Art und Weise, wie Sprache funktioniert, besonders gut zeigen. Man kann die Schüler Wörter austauschen und ganze Sätze umschreiben lassen und im Gespräch mit der ganzen Klasse feststellen, ob der Austausch eine Wort- oder Satzaussage verändert oder nicht.

Auch die Syntax in einem Gedicht ist wichtig; denn jede Abweichung von einem normalen Aussagesatz (Subjekt, Verb, Zeitangabe, Ortsangabe u.s.w.) bedeutet eine verschobene Emphase, z.B. kann die Zeitangabe herausgehoben und damit bedeutender gemacht werden, wenn sie den Satz einleitet.

Oft ist die Syntax in einem modernen Gedicht in streng

grammatikalischem Sinn gestört. Das zeigt nicht an, daß der Autor seinen Satzbau nicht versteht, sondern daß es ihm um Wörter und nicht um logische Beziehungen geht, die jeder Satz nun einmal vorschreibt.

- 4) Welche Wörter werden im Gedicht benutzt? Sind sie der Umgangssprache, der Technik, dem Labor, der Anzeigensprache oder anderen sprachlichen Bereichen entnommen? (Das Lexikon gibt hier Auskunft!)
- 5) Welche Sprechhaltung, welchen Ton, nimmt das Gedicht ein? Eine Untersuchung von Metrum und Rhythmus wird darüber Auskunft geben. Ist das Verhältnis von metrischer und syntaktischer Struktur ausgeglichen oder uneben?
- 6) Welche Bilder verwendet das Gedicht? Stellt es Wörter zu Bildern zusammen, die ungewöhnlich und dem normalen umgangssprachlichen Bereich fremd sind? Wiederholen sich die Bilder? Weisen die Bilder auf konkrete oder abstrakte Bereiche?
- 7) Welche Wortarten werden bevorzugt: Substantiv (Hauptwort), Adjektiv oder Verb?
- 8) Was ist das Subjekt im Gedicht? Ein "Ich", ein Ding, eine Person? Verändert sich das Subjekt im Text (z.B. von "ich" zu "wir")? Kommt gar keine Person vor? (Je traditioneller die Lyrik, desto größer der Gebrauch von "ich" als Subjekt. Die Moderne vermeidet sehr oft die Ichaussage, weil sich das "Lyrische Ich", das niemals mit dem Autor identisch ist, seiner Welt nicht mehr sicher ist. Oft erscheint das "Ich" oder die Person, die das Subjekt im Gedicht bildet, von den Dingen und dem, was dem persönlichen Pronomen als Objekt gegenübersteht, überschwemmt und an die Wand gedrückt; ein weiterer Beweis dafür, wie die Dingwelt das handelnde Subjekt in der Moderne ausklammert.
- 9) Welche Erwartung geht vom Titel des Gedichts aus?

(Wenn das Gedicht titellos ist, erfüllt die erste Gedichtzeile die Funktion des Titels).

- 10) Was erscheint als Hauptaussage des Gedichts, sein Grundgedanke? Welche Bereiche des menschlichen Lebens werden am meisten angesprochen?

Addiert man nun die Antworten, die man zu den Fragen 4 bis 10 gefunden hat und hält die Ergebnisse gegen die Erwartungen, die der Titel hervorgerufen hat, dann kann man etwas über die Bedeutung oder den Sinngehalt des Gedichtes aussagen.

Alles was zur Interpretation gebraucht wird, steht im Text! Die Wörter geben über sich selbst Auskunft. Das heißt jedoch nicht, daß Auskünfte von außerhalb des Textes nicht nützlich wären. Die Sprache und die Wörter schreiben sich ja von einem menschlichen Erfahrungsbereich her und zielen auf das Verständnis des Lesers. Indem jeder Text einen Autoren und einen Leser hat, letzterer ist immer impliziert, will das Gedicht etwas mitteilen. Um die Mitteilung verstehen zu können, muß man oft um die Wörter herumgehen, das heißt, man muß die Wörter und das Zusammenspiel der Wörter analysieren wie ein Detektiv ein Indiz analysiert. Um ein Gedicht zu verstehen, muß man sich fragen, was die historischen, formalen, motivischen und ideologischen Voraussetzungen sind, auf die die Wörter des Textes verweisen. Man sollte also nicht nur die Wörter rein lexikalisch verstehen, sondern auch seine eigene Zeit und den historischen Hintergrund, dem das Gedicht entstammt, kennen. Gleichzeitig, wie in den folgenden Kurzinterpretationen gezeigt werden soll, trägt aber auch jedes Gedicht selbst wieder zu Verständnis unserer Zeit und unserer selbst bei.

Die Kurzinterpretationen, die zunächst stichwortig Gedichte aus dem Matric Syllabus vorstellen,<sup>9)</sup> halten sich ganz genau an das oben angegebene Interpretationsschema. Anschließend an die Kurzinterpretationen soll eine zusammen-

fassende Übersicht über diese Gedichte gegeben werden, bevor Hinweise zur Unterrichtsgestaltung meinen Beitrag beschließen.

I: Gottfried Benn: EIN WORT (S. 183)

1. Beim Lautlesen wird deutlich, wie stark melodisch das Gedicht ist. (abab, cdcd erinnert an die Volksliedstrophe, steigender Rhythmus im Jambus). "Ein Wort" wird zweimal wiederholt, zeigt also an, daß der Begriff dem Dichter wichtig ist.
2. Die wichtigsten Worterklärungen finden sich im vorgeschriebenen Buch auf S. 249. Zu ergänzen wären: "sich ballt" = hier: konzentriert sich auf, zielt; "ungeheuer" = Furcht einjagend, unverständlich.
3. Die beiden Gedichtstropfen beginnen jeweils mit dem Satzsubjekt: "ein Wort", jedoch wird der Satz nicht zu Ende geführt, sondern der Begriff "ein Wort" wird nur umschrieben, indem ihm Eigenschaften beigegeben werden in Form von anderen Begriffen: "ein Satz", "ein Glanz, ein Flug, ein Feuer, /ein Flammenwurf, ein Sternenstrich-". Es handelt sich hier um einen nicht ausgesprochenen Vergleich. Das "WIE" fehlt. Überhaupt ist die Kausalität des Satzes gestört, denn die Satzverbindungen fehlen in der 1. Zeile der 1. Strophe und in der ganzen letzten Strophe. Das kurze Gedicht besteht fast nur aus Nominalkonstruktionen. Die erste Strophe, die sich mit dem Hervorkommen des Wortes beschäftigt, enthält noch drei Verben: "steigen, schweigen" und "sich ballen". Die letzte Strophe dagegen zeigt keine Aktivität. Das "Ich" ist passiv, allein. Die Aktivität, die an das Hervorkommen des einen Wortes geknüpft war, ist vergessen und hört auf in dem Maße wie "das Wort" sich in die Ferne eines "Sternenstrichs" zurückzieht.



4. Die Wörter weisen erstens auf den Bereich der Sprache: "Wort", "Satz", "Chiffre" und zweitens auf Bilder des Weltalls, die oft poetischen Charakter annehmen, wie "die Sphären schweigen" und "ein Flammenwurf, ein Sternenstrich."
5. Durch die Gedankenstriche und den Auftakt mit "Ein Wort, ein Satz-:" wird der Rhythmus unterbrochen; der wohlgefällige Endreim glättet aber die Unterbrechungen durch die Gedankenstriche.
6. Das Gedicht benutzt Bilder und Vergleiche, die nicht aus dem umgangssprachlichen Bereich stammen (vgl. 4). Sie weisen auf einen abstrakt-philosophischen Bereich: den der Sprache.
7. Substantive werden bevorzugt, besonders in der zweiten Strophe, was dem Gedicht etwas "Unbewegtes", "Statisches" gibt. Das Gedicht hält einen Moment fest, dem eine Bewegung vorausgegangen ist.
8. Das Subjekt des Gedichtes ist "das Wort". - Das "Ich" dem "Wort" diagonal gegenübergestellt am Ende der letzten Zeile der letzten Strophe, ist der passive Empfänger. Das "Wort" kann das ganze Weltall verändern (Zeile 3, Strophe 1), es hat sehr große Kraft, mit dem Ich steht es jedoch nicht in Berührung.
9. Man erwartet vielleicht vom Titel das bestimmte Wort, das Wort, das die Kraft hat, die Dunkelheit der Welt (Strophe 2, Zeilen 3 und 4) permanent in Helligkeit zu verwandeln. Dieses bestimmte Wort wird aber nicht gegeben. Der Titel gebraucht den unbestimmten Artikel "ein", zeigt also, daß es sich um ein Wort, nicht um ein bestimmtes (das) Wort handelt.
10. Es wird weniger der Bereich des menschlichen Lebens als der Bereich der Sprache als solcher behandelt. Einem Wort wird immense Kraft zugetraut. (Vgl. Johannes=evangelium: "Am Anfang war das Wort ...") Ein Wort

kann die Welt verändern. Dieses Wort hat aber keinen Bestand, denn die Sinnggebung, die das Wort ermöglicht (Zeile 2), ist nicht von Dauer.

Der Lehrer sollte die Klasse fragen, warum Benn von "einem Wort" und nicht von "Wörtern" spricht. Bekanntlich gibt es im Deutschen den Unterschied zwischen "Wort" und "Wörtern", der sich nicht allein auf die Pluralbildung zurückführen läßt. Das Wort (die Worte) hat eine ganz besondere, sinngebende oder erkenntnisvermittelnde Kraft, während (das Wort) die Wörter gewissermaßen den Rohstoff der Sprache, die Vokabeln, bezeichnen.

Man sollte die Klasse über diesen Bedeutungsunterschied diskutieren lassen, indem man sie befragt: Was kann ein Wort bewirken? (Bibel, alltäglicher Sprachverkehr, Reklame, etc.) Wir sprechen doch die ganze Zeit, sind da Wörter oder Worte wichtig? Was würden Sie als "Worte" bezeichnen? Glauben Sie, daß es Worte gibt, die die Welt verändern, so wie es Benn in der 1. Strophe seines Gedichts darstellt? Welche Bedeutung hat Sprache überhaupt? (Für den Menschen, den Dichter.) Wie verhält sich Sprache zum handelnden Leben?

Gottfried Benn war sich als Autor der Sprache sehr bewußt. Wenn man Benns Selbstzeugnisse liest, wird einem klar, daß es ihm weniger um die Sprache als Kommunikationsmittel zwischen Menschen ging, als um das Problem des dichterischen Wortes. Die Sprache mit ihrem Vokabular erschien ihm wie ein großes Labor, in dem ihm manchmal der Versuch gelang, die Wörter des alltäglichen Lebens, in einem ganz besonderen Moment, wie Benn ihn in der 1. Strophe beschreibt, zu einem Gedicht zu formen. Beides, Worte und Gedicht, sind jedoch von seiner Person als ganz unabhängig aufzufassen.

## II. Georg Heym: DER GOTT DER STADT (S. 189)

1) und 2) ähnlich dem eben besprochenen Gedicht. Wörter=

klärungen sind auf S. 250 des vorgeschriebenen Buches zu finden.

- 3) Auffallend ist der Gebrauch von beschreibenden Adjektiven, die dem Gedicht eine besondere Farbigkeit verleihen: "lagern schwarz", "der rote Bauch dem Baal", "schwarzer Türme Meer", "wie Duft von Weihrauch blaut ..". Diese Art der Darstellung ist für die Lyrik des Expressionismus bezeichnend. Dazu kommt noch der Vergleich, entweder durch das Wort "wie" ausgesprochen, oder nur impliziert durch die Verbindung von Wörtern aus dem Bereich der Natur (Nacht, Wetter, etc.) mit der Person des Gottes "Baal". Bezeichnend ist ferner, daß jede Strophe eine syntaktische Einheit darstellt, wobei jedoch fast jede Zeile eine neue bildliche Vorstellung bringt. Wir erhalten also eine Anreihung von Bildern und Assoziationen. Auch dies ist für expressionistische Gedichte typisch, wobei der Eindruck der Farbigkeit, Lebendigkeit und oft Atemlosigkeit entsteht. Das Gedicht abstrahiert also nicht einen Hauptgedanken wie Bann, sondern bringt eine Vielzahl von Bildvariationen, um die Grausamkeit des "Gottes" zu beschreiben.
- 4) Das Gedicht besteht aus einem Gemisch von Wörtern aus Stadt- und Fabriklandschaft, Natur, Kirche und Mythologie. Die Vermischung dieser Bereiche trägt wiederum zum Eindruck der "Farbigkeit" dieses Gedichtes bei. Der "Schlote Rauch, die Wolken der Fabrik" sind Bilder (6), die erst das späte 19. und das 20. Jahrhundert für das Gedicht entdeckt haben. Sie gehören nicht in den Wortschatz des traditionellen, 'schönen' Gedichtes.
- 5) Das Gedicht gibt eine Beschreibung, wobei das Verhältnis von metrischer und syntaktischer Struktur ausgeglichen ist.
- 6) Die Bilder aus verschiedenen Bereichen (siehe 4) werden

vermischt, was zunächst das Verständnis erschwert, weil die Zusammensetzung der Bilder ungewöhnlich ist (z.B. "... die Wolken der Fabrik/..... wie Duft von Weihrauch blaut"). Diese Art von Bildmontage ist wiederum typisch für ein expressionistisches Gedicht, das unseren gesamten Erfahrungsbereich ansprechen möchte.

- 7) Beschreibende Adjektive und Adverbien geben über die Aktivitäten der Substantive näher Auskunft. (siehe meine Ausführungen zu 3).
- 8) Das Gedicht beschreibt den "Gott", das, was er mit der Stadt tut, und wie die Stadt ihm antwortet. Der Gott ist das Subjekt des Gedichtes, einzelne Individuen kommen nicht vor; Menschen, Häuser und die Stadtlandschaft verschmelzen zu einer gesichtslosen Masse. Nur der "Gott" ist mit individuellen Eigenschaften ausgestattet.
- 9) Man möchte wissen, wer dieser Gott ist. Das Gedicht erfüllt also die Erwartungen, die der Titel stellt, indem es diesen "Gott" beschreibt.
- 10) Dieser "Gott" ist fürchterlich, drohend und vernichtend. Es ist bezeichnend, daß die im Gedicht angegebenen Zeiten sich vom Abend über die Nacht bis zum Morgen erstrecken. Diese "lange Nacht" hat nichts Beruhigendes und Träumerisches, sondern scheint die Gefahren, das Fürchterliche dieses Gottes noch stärker hervorzuheben. Der "Gott" beherrscht aber die Stadt nicht nur, sondern die Stadt scheint seine Herrschaft willig anzunehmen (Zeilen 7 und 8; Zeilen 11 und 12), ja, sie betet ihn an. Gott und Stadt sind also aufeinander angewiesen. Das ganze wird zu einem wilden Tanz, einem Vulkanausbruch, in dem es keine Menschen, kein Glück mehr gibt.

Man sollte der Klasse vielleicht folgende Fragen stellen, um das Gedicht dem Erlebnisbereich des Schülers näherzubringen:

Wie wird der Gott beschrieben? (er "sitzt ... breit"; er hat eine "Fleischerfaust" etc.)

Was für ein Gott ist das?

Wie sieht die Stadt aus?

Ist die Stadt ein angenehmer, freundlicher Lebensraum?

Glauben Sie, daß unsere Städte auch so sind?

Wie kann man es erreichen, daß die Städte nicht von einem solchen Gott regiert werden, daß sie menschlicher werden?

III: Bertolt Brecht: AN MEINE LANDSLEUTE (S. 196)

- 1) Unregelmäßige Übergreifende Reime (abbab, cddcc, efefe, ghghg), die oft ein Wort noch unterstreichen (durch direkte Wiederholung als Reimwort wie "Erbarmen", "Messer", "verschonen"). Deutlich wird beim Lautlesen die Anrede: "Ihr", mit der jede Strophe beginnt.
- 2) Vgl. die Erklärungen zu diesem Gedicht bei Horn, Krüger S. 251 ff.
- 3) Die auffallende Sprechhaltung in diesem Gedicht, schon im Titel angedeutet, ist die Anrede in der 2. Person Plural. Erst werden alle angesprochen, die "überlebt" haben, dann werden die drei Gruppen, aus denen sich die Menschheit zusammensetzt, einzeln aufgerufen: "Ihr Männer", "Ihr Kinder" (2mal) und "Ihr Mütter" (2mal). Brecht spricht diese Gruppen aber nicht nur an, sondern gibt auch jedesmal eine Erklärung dafür, daß er sie gegen den Krieg stimmen möchte: man sitzt "besser unter Dächern", (2. Strophe), man wohnt nicht gut "in Ruinen" (3. Strophe), die Kinder wollen nicht "leiden" (3. Strophe), welche Mutter will Schuld am Tode ihres Kindes haben? (4. Strophe)

- 4) Die Wörter kommen aus der Umgangssprache und aus dem Bereich der Religion (Erbarmen). Sie sind leicht verständlich.
- 5) (Vgl. auch 3). Durch die langen Zeilen und die Verteilung der Reime bekommt das Gedicht einen tragenden Ton, so etwa wie in einer Predigt oder einem Katechismus. Es ist ein Ton, der sehr gut zu dem Aufruf an die Menschen paßt.
- 6) Die Bilder des Gedichts sind einfach. Die Bereiche des Krieges ("gestorbene Städte", "Messer", "Ruinen", "leiden", "Tod") werden den Bereichen des Lebendigen und des Lebens gegenübergestellt. ("Kelle", "Dächer" über dem Kopf, "Leben", "Geburt"). Brecht faßt das Kriegsgeschehen und das Leben ohne Krieg, im Frieden, in Bildern der Behausung zusammen: Durch den Krieg gehen die menschlichen Wohnungen kaputt (Zeile 1, 6; 13); das "Messer" vernichtet; die "Kelle" aber ist ein Werkzeug, das zum Aufbauen der Häuser gebracht wird. Die Kelle ist also, verglichen mit dem Messer, ein Werkzeug, das den Frieden sichert.
- 7) Die Wortarten entsprechen ganz dem normalen Sprachgebrauch, wie überhaupt die Normalsprache nicht irgendwie "poetisiert" oder abgewandelt worden ist.
- 8) Das Subjekt des Gedichts sind die angeredeten Personengruppen, wir, die Leser. Die Leser werden aufgerufen, Kriege nicht "zu dulden". Durch die Erklärungen (vgl. 3) macht Brecht deutlich, daß jeder einzelne der Angesprochenen wirklich etwas entscheiden kann. Ob es Krieg gibt oder nicht, liegt an uns. Selbst die Kinder (Strophe 3) können auf ihre Eltern einwirken und damit mitbestimmen, ob Krieg sein soll oder nicht. Krieg wird also nicht als eine dunkle Macht aufgefaßt, an der man nichts ändern kann.
- 9) Der Titel läßt eine Ansprache erwarten, die dann auch

folgt. "An meine Landsleute" bedeutet historisch gesehen, zunächst die Deutschen, besonders die Deutschen nach dem letzten Weltkrieg. "Landsleute" sind aber nicht nur die Leute, die ein- und derselben Nation angehören, sondern können auch Menschen sein, die sich mit dem Autor und dem, was er zu sagen hat, solidarisch erklären. Als der Gruppe der Menschen angehörend, sind wir im übertragenen Sinne alle "Landsleute".

- 10) Die Hauptaussage des Gedichts ist ein Aufruf gegen den Krieg. (vgl. 6) In jedem Krieg geht es um Tod und Leben. Das Gedicht legt aber die Emphase auf "Leben" (letztes Wort, Zeile 20). Die Mütter geben den Kindern durch die Geburt das Leben; die Mütter sind also für das Leben verantwortlich. Wer möchte schon - und ganz und gar die Mütter - für den Tod verantwortlich sein.

Für Brecht entsteht die Frage, ob ein Krieg gerecht sein kann oder nicht, überhaupt nicht. Alle Kriege sind schlecht, weil sie das Leben und die Bedingungen fürs Leben (Wohnungen) zerstören. Wenn wir den Aufruf Brechts ernst nehmen, werden wir uns fragen müssen, wie man "mit der Kelle" das Leben erhalten, wie man die Bedingungen für ein friedliches Zusammenleben aller Männer, Kinder und Mütter herstellen kann.

IV: Bertolt Brecht: RÜCKKEHR (S. 197)

Der Krieg, vor dem Brecht im eben interpretierten Gedicht warnt, hat stattgefunden. Die "Vaterstadt" ist durch die "Bombenschwärme" zerstört worden. Man findet nur noch Rauch und Feuer. Die Zerstörung zeugt von der Existenz der Stadt, in der man einmal zuhause war. Im Gegensatz zu dem Gedicht: AN MEINE LANDSLEUTE haben diese freirhythmischen Zeilen einen viel stärkeren biographischen Gehalt. Das "Ich" in diesem Gedicht bezieht sich auf Brecht selbst, der während der Nazizeit im Exil war und nach dem 2. Weltkrieg wieder nach Deutschland zurückkam. Die Bomber (Zeilen 2 und 9)

kommen aus demselben Land (Amerika), in dem Brecht Zuflucht gefunden hatte. Sie mußten erst alles zerstören, um die Rückkehr des "Sohnes" möglich zu machen. Der Sohn (Brecht) konnte vor der Zerstörung Deutschlands in seinem Vaterland ("Vaterstadt") nicht wohnen, weil er die Politik der Nationalsozialisten stark kritisiert hat.

Hier wendet sich Brecht nicht gegen den Krieg im allgemeinen, viel eher wird der 2. Weltkrieg zur Vorbedingung dafür, daß der Autor wieder ein "Zuhause" hat, auch wenn dieses zerstört ist.

Wenn man nun diese beiden Gedichte zusammen liest, bedeutet das nicht, daß Brecht sich widerspricht. Hier muß man die historischen Bedingungen heranziehen, unter denen Brecht gelebt hat, um zu verstehen, dass der 2. Weltkrieg für den Autoren zunächst als Notwendigkeit angesehen wurde, der die Grundlagen für den Frieden legen sollte. Erst nachdem das politische Regime beseitigt war, konnte man an den Aufbau für den Frieden gehen. Man müßte also das Gedicht "Rückkehr" vor dem Text: "An meine Landsleute" lesen.

V: Ingeborg Bachmann: DIE GESTUNDETE ZEIT (S.204)

- 1) Beim Lautlesen wird deutlich, daß das Gedicht auf den schönen Reimklang verzichtet. Gleichzeitig fallen die Wiederholungen, wie das viermalige "er" (Zeilen 13, 14, 15, 16) und die fünf Imperative am Ende des Gedichts auf: "Sieh dich nicht um./Schnür deinen Schuh, etc. ....")
- 2) "Gestundete Zeit" bedeutet einmal: Zeit in Stunden aufgeteilt und geborgte Zeit. Jemandem etwas stunden heißt: jemandem etwas borgen. Das Geborgte kann jederzeit zurückverlangt werden, so ist es auch mit der "geborgten Zeit (gestundeten Zeit)", die man nur auf "Widerruf" für sich hat, das heißt, man muß die Zeit, die man geborgt hat, zurückgeben. So, wie am Horizont

z.B. der Tag oder der Anbruch der Nacht sichtbar werden, so ist es auch mit der dem Menschen zur Verfügung stehenden Zeit.

"Marschhöfe = Bauernhöfe an der Küste, wo das Land flach und ständig von Überschwemmungen bedroht ist.  
"Lupinen" = Staudengewächse, deren Blüten wie Kerzen aussehen, daher: "Lösch (das Licht der) die Lupinen."

- 3) Wie in Heyms Gedicht ist auch in diesem Gedicht eine Satzaussage mit einer Zeile identisch (bis auf das Enjambement zwischen Zeilen 2 und 4 sowie 6 und 7). Auffallend ist, wie Aussagesatz und Imperativsatz miteinander abwechseln. D.h. die Beschreibung von Tatsachen (Strophe 1 und 2) wird zur Basis für die dann folgenden Anweisungen, ohne daß aber die Erklärung durch eine Begründung wie 'weil' gegeben ist. Man könnte aber dem ganzen Gedicht ein 'weil' voransetzen: Weil härtere Tage kommen werden, deshalb: "Sieh dich nicht um, usw."
- 4) Das Gedicht benutzt neben den Wörtern der Umgangssprache viele poetische Bilder, wie "das Licht der Lupinen", "wehendes Haar", usw. Diese Bilder entstehen durch Koppelung zweier Substantive durch einen Genitiv Artikel: "die Eingeweide der Fische". Das ist eine Bildformation, die besonders in den Gedichten der 50-ziger und 60-ziger Jahre häufig ist.
- 5) Der Ton ist ungebunden. Das Gedicht wird durch Wort und Satz wiederholungen zusammengehalten (Zeilen 1 und 24; Zeilen 2 und 10). Die Sprechhaltung wird durch den Imperativ, den Aufruf in der 2. Person Singular charakterisiert. Nach der zweiten Strophe entsteht in Ingeborg Bachmanns Gedicht ein Bruch: Nachdem die Autorin gezeigt hat, wie alles der Zeit anheimgegeben ist, bekennt sich das Gedicht mit einer fünfmaligen Aufforderung (Imperativ) dazu, nicht zurückzuschauen,

sondern angesichts der kommenden "härteren Tage" das Vergangene auf sich beruhen zu lassen, wegzugehen ("schnür deinen Schuh"), die Vergangenheit und selbst die kreatürliche Begleitung der Hunde zurückzulassen (Zeile 21); das, was schon kalt (tot) ist, endgültig wegzwerfen (Zeile 22) und auch auf das "ärmliche" Licht zu verzichten (Zeile 23). Indem die Bilder und Bewegungen der ersten Strophe in den vorletzten zwei wieder aufgenommen werden, zeigt Ingeborg Bachmann die Veränderungen und die Entscheidungen, die angesichts der uns nur geborgten Zeit getroffen werden müssen.

- 6) Der Wort- und Bildkomplex "Zeit" bestimmt das ganze Gedicht und macht durch seine Häufigkeit deutlich, daß es sich hier um das Thema der "eingeteilten, vergehenden, geborgten Zeit" handelt: "gestundete Zeit", Zeit wird "sichtbar am Horizont", "es kommen härtere Tage." Dazwischen werden Bilder gegeben, die das Zeitvergehen metaphorisch darstellen, z.B.: "Bald mußt du den Schuh schnüren", man muß sich also zum Weggehen bereit machen, man kann nicht bleiben; "die Eingeweide der Fische sind kalt geworden", es ist also Zeit vergangen, seitdem die Fische gefangen wurden; "ärmlich brennt das Licht der Lupinen", es hat vielleicht einmal heller gebrannt; auch die menschlichen Beziehungen sind zu Ende (2. Strophe): "Sterblich" und "willig dem Abschied" deuten auch hier an, daß sich angesichts der vergehenden Zeit nichts halten läßt, selbst die größte menschliche Nähe kann der "gestundeten Zeit" nicht standhalten.
- 7) Das Gedicht besteht fast nur aus Verbformationen, die einen Zustand ausdrücken: "wird sichtbar", "sind kalt geworden", "findet sie sterblich". Dieser Zustand wird dann von den Imperativen "sieh, schnür, jag, wirf, lös" abgelöst.
- 8) Das Gedicht wird von Dingen bestimmt, die auf ein "Du"

einwirken. Angesichts der Fremdbestimmung durch die Objekte und die alles auffressende Zeit kann nur an ein "Du", das vielleicht der Leser ist, appelliert werden. Dieses Leser-Du soll sich besinnen, soll aufwachen und sich über die Verhältnisse, die das Leben regieren, klar werden. Ingeborg Bachmann sagt nicht, wie Brecht, daß jeder an dem Zustand, der in der Welt herrscht, mitverantwortlich ist. Indem sie aber zeigt, wie hart das Leben ist, und indem sie mittels der Imperative warnt, sich nicht an Vorgegebenes zu halten, ruft sie zum Nachdenken über die Realität, in der wir leben, auf.

- 9) Der Titel verblüfft zunächst, wird aber im Verlauf des Gedichts klar, indem uns bewußt wird, daß wir über die Zeit noch nicht Herr sind.
- 10) Das Gedicht ist eine Mahnung: "Es kommen härtere Tage". Wir sollen nicht in die Vergangenheit zurückschauen, sondern ohne "Illusionen" dem Kommenden entgegensehen, das bestimmt nicht besser wird.

Zu fragen wäre, wo die Gründe für solch eine Zukunftsauffassung liegen. (Vgl. meine Einleitung.) Könnten sich die Menschen nicht ändern - und dann WIE -, damit die Zukunft besser wird?

Die Klasse kann aktiv an der Gedichtanalyse beteiligt werden, wenn man ihr folgende hinweisende Fragen stellt: Was besagt der Titel (Antwort: = vgl. oben 2 und 9)? Nennen Sie die Komponenten des Gedichts, die auf ein Vergehen der Zeit hinweisen. (Antwort: = Vgl. 6) Welche anderen sprachlichen Mittel gebraucht Ingeborg Bachmann, um das Thema des Zeitvergehens im Gedicht zu veranschaulichen? (Untersuchen Sie sprachliche Mittel wie Satzbau, Wiederholungen, Gebrauch der Zeiten, Strophenbau.) Wie kann ein Zeitablauf sichtbar werden? Ist der Mensch aktiv oder passiv im Gedicht? Was könnte dem zerstörerischen Moment der Zeit entgegengestellt werden?

VI: Paul Celan: HEUTE UND MORGEN (S. 199)

Die Zeit ist auch Thema des Celangedichts, das ich an das Ende meiner Untersuchung gestellt habe, weil es den meisten Lehrern aufgrund seiner enormen sprachlichen Abstraktion als das schwierigste Gedicht erscheinen wird. Auch bei der Analyse dieses Textes halte ich mich ganz genau an das 10-Punkte-Schema:

- 1) Das Lautlesen, besonders wenn bei jeder Zeilenbrechung eine Pause eingelegt wird, zeigt deutlich die enorme Konzentration auf das Einzelwort. Satzzusammenhänge sind überhaupt nicht deutlich. Einzelne Wörter bleiben vielleicht im Gedächtnis haften, wie jeweils die ersten Wörter der Strophen oder Sageeinheiten; denn von Strophen im traditionellen Sinne zu sprechen, ist hier wohl kaum möglich.
- 2) Weil die Wörter im Gedicht so uneinsichtig sind (6, 7)), muß jeder einzelne Begriff übersetzt werden. Z.B.: "steinern", "Eräugtes", "ausgespart". Bei einer Übersetzung dürfte bereits auffallen, daß die erste Sageeinheit eine Ortsangabe enthält: "ich stehe in Relation zu einer Ferne, in die ich dich führte", d.h.: Ein Du steht sehr weit von mir entfernt, ich habe zu dieser Ferne aber eine Verbindung, weil ich Dich dorthin geführt habe. Das Führen gehört der Vergangenheit an (Präteritum). Die zweite Sageeinheit bringt ein Perfekt ("ausgewaschen"), während der Rest des Gedichts bis auf "wo das Flügelaug streifte" im Präsens erscheint. Wenn man die zweite Sageeinheit genau übersetzt, wird deutlich, daß der Bereich des Auges, des Sehens gemeint ist. Die 3. Sageeinheit befaßt sich mit Hören ("schweigsam geschwungenen Hämmern") und Fühlen ("Durchpocht ..." "streifte"). Die dritte Sageeinheit spricht auch von einer "Stelle" ("die Stelle/wo ..."). Dieser weiteren Ortsbezeichnung (vgl. 1. Sageeinheit) folgt: "Dahinter ..

die Stufe" und zum Schluß heißt es: "Hierher". Man muß diesen Ortsbezeichnungen, zusammen mit den Temporalangaben, ganz genau folgen, um die Wortaussagen wie in einem Orts- und Zeitnetz zu lokalisieren. Fassen wir zusammen: Durch die gegebene Situation der ersten Sageeinheit, die durch den Doppelpunkt markiert wird, kann man etwas sehen, hören und fühlen. Aus dem "Erinnerten", das durch Sehen, Hören und Fühlen erreicht wird, ergibt sich "von Nächten beschenkt" eine Stimme. Etwas artikuliert sich also. Aus dieser "Stimme" kann ein Du, das in der Ferne ist (1. Sageeinheit) "den Trunk schöpfen."

- 3) Soweit können wir die Konstellation des Gedichts bereits mit einer orientierenden Übersetzung erstellen. Dabei haben wir schon den 3. Punkt unseres Interpretationsschemas berührt. Die Syntax dieses Gedichts ist total zerstört. Typisch sind die nachgesetzten Adverbien wie "steinern" und der Gebrauch von Partizipien: "ausgewaschen", "geschwungenen", "ausgespart", "durchpocht". Verben werden frei in Nomina verwandelt und umgekehrt ("Eräugtes", "Dunkel", "Erinnerte", "steinern"). Die Satzkonstruktionen sind so verschachtelt, daß die Satzbeziehung mühsam herausoperiert werden muß. Diese Verschachtelung und Uneinsichtigkeit kommt hauptsächlich dadurch zustande, daß die Objektangaben den Satz beginnen und das Prädikat oft fehlt.
- 4) Das Gedicht benutzt Wörter, die der Umgangssprache völlig fremd sind. Darüberhinaus bildet Celan seine eigenen Wörter: "Flügelau" oder setzt Wörter auf neue und ungewohnte Weise zusammen: "ich steh steinern", "Höhlen am untern Stirnsaum" (Augen), "Eräugtes", "das Erinnerte hockt" (Personifikation), "von Nächten beschenkt" (nochmals Personifikation). Celan benutzt auch das poetische "den Trunk schöpfst" anstelle von trinken.

- 5) Der Ton ist stockend, lange und kurze Zeilen und völlig unregelmäßige Rhythmusführungen machen das Gedicht zum Lesen schwierig. Es 'geht nicht ein'. Man kann es kaum auswendig lernen.
- 6) Die höchst ungewöhnlichen Bilder (vgl. 4)) sind sehr abstrakt, weil sie kaum Analogien zu einem realen Erlebnisbereich zulassen.
- 7) Das Gedicht bevorzugt das Hauptwort (Nominalkonstruktion), Verben werden nur in der 1. und letzten Sageeinheit überzeugend gebraucht. Die Entwicklung der Verbbedeutungen ist jedoch aufschlußreich: "ich steh", nach "in die ich dich führte" (bedeutungsmäßig), dann: "wo mich das Flügelau striefte", gefolgt von "drauf das Erinnerte hockt" und schließlich zwei Verben in der Präsensform in der letzten Sageeinheit: "sickert ... eine Stimme,/aus der du den Trunk schöpfst."

Vergleicht man diese Feststellung mit dem Muster der Orts- und Zeitangaben (vgl. 2) und 3)), so läßt sich Folgendes aus dem Text ablesen:

Ein Ich ist "steinern" in Relation zu einem fernen Ort, in dem sich ein Du bereits befindet. Die Augen, die nicht mehr existieren (vom Flugsand ausgewaschen) haben nur noch etwas Dunkles. Das Auge, das nicht mehr intakt ist, hat aber etwas Dunkles noch gesehen. Die Stelle, wo etwas auf einen einhämmt, bebt. Es ist die "durchpochte" Stelle, (wie etwa das Herz im menschlichen Körper) wo das Ich von einem anderen Auge (Blick), einem "Flügelauge" gestreift wurde, wo also ein Treffen stattgefunden hat, eine Verbindung ist eingegangen worden. Diese Verbindung macht den Ort sichtbar, wo das "Erinnerte hockt". Zusammen mit der Empfängnisbereitschaft (1. Sageeinheit), dem Moment der Aufnahme (2. Sageeinheit) und dem Berührtsein (3. Sageeinheit) wird die Erinnerung (4. Sageeinheit) fruchtbar. Das

Ergebnis ist die "Stimme", die aus der Nacht, aus dem Unbewußten kommt. Diese Stimme wird dann zur Nahrung, zum "Trunk" für ein Du.

- 8) Das Subjekt des Gedichtes ist, stimmt man der obengenannten Zusammenfassung zu, die Stimme; nämlich das, was sich zwischen dem Ich und dem Du und dem Erinnerten ergibt. Diese Stimme ist etwas sehr schwierig zu Erreichendes.
- 9) Man erwartet vom Titel, einer Zeitangabe, die genaue Aufschlüsselung dieses "Heute und Morgen". Das Gedicht geht aber direkt auf seinen Titel - anders als bei Ingeborg Bachmann - nicht ein. Dagegen zeichnet der Text eine Entwicklung von der Vergangenheit ("führte", "streifte") in die Gegenwart ("sickert", "Schöpft") an. Man kann also annehmen, daß der Prozeß des Stimmhaftwerdens "heute und morgen" anhält. Was besagt aber dieses Stimmhaftwerden? Hat das auch etwas mit dem Titel zu tun?
- 10) Hier setzt die Deutung an, die in diesem Falle ohne Wissen dessen, was Celan aussagen will, nicht möglich ist. Das einzige, was sich aus der zusammenfassenden Beschreibung des Textes (vgl. 2), 3) und 7)) ergibt, ist der Hinweis, daß es schwer scheint, die Erinnerung in Sprache umzusetzen, daß das Sprechen selbst, das doch so wichtig ist, weil es anderen zum "Trunk" dient, fast unmöglich ist, wie aus der Struktur des Gedichtes deutlich wird.

Celan schreibt in dieser verschlüsselten und abstrakten Weise, weil er der Meinung ist, daß die Sprache heute, wie ich in der Einleitung dargestellt habe, nichts mehr mitteilt. Wir sind so an Wörter gewöhnt, daß wir gar nicht richtig hinzuhören. Diese Tatsache hat Celan veranlaßt, die Wörter und die Sprache so zu gestalten, daß wir zu neuer Aufmerksamkeit gezwungen werden. Wir sollen uns von den leichtverständlichen

Mitteilungen nicht blenden lassen, weil diese die Wahrheit oft verschleiern.

Celan ist dem Wort, besonders dem politischen und ökonomischen Sprachgebrauch gegenüber sehr skeptisch. Er hat selbst erlebt, wie man mit schönen Worten eine ganze Nation, die deutsche, zu Unmenschlichkeiten überreden kann. Celan (1970 gest.) war Jude und hat durch die Nazizeit und den Krieg besonders gelitten. Er glaubte, daß es die Aufgabe der Schriftsteller und ihrer Sprache sei, die Menschen für den Mißbrauch der Sprache als politischem Machtmittel sensitiver zu machen. Celans schwierige Gedichte wollen immer wieder die Erinnerung ("das Erinnerte", das an der "Wand" "hockt") an die schrecklichen Gewalttaten in einem totalitären Staat wachhalten. Das "Erinnerte" hockt an der Wand, so wie Leute, die man verurteilt hat, zum Erschießen an die Wand gestellt werden. Wir sollen die Gewalttaten nicht vergessen, meint Celan.

Es wäre zu fragen, ob die direkte Bezeichnung und der direkte Aufruf eines Brecht nicht wirkungsvoller ist als das "dunkle Gedicht" eines Celan? Welches spricht den Schüler mehr an? Um den Schüler in die Gestaltungsweise Celans einzuführen, wäre es nützlich, wenn man ihn auffordern würde, einen Erlebnisaufsatz zu schreiben und dann aus diesem alle Satzteile und Wörter zu entfernen, die ihm als Schmuck erscheinen. Der Schüler ist also aufgefordert, ein Erlebnis im Telegrammstil niederzuschreiben. Dieses Erlebnistelegamm sollte dann ins Allgemeine gehoben werden, d.h. das Erlebnis eines persönlichen Leidens (oder Glücks) sollte dann auf das Allgemeinverbindliche hin reduziert werden. Damit wäre das Verfahren erreicht, das Celan für seine Gedichte gebraucht. Ein Verfahren, das dem Dichter notwendig erscheint, weil er der verbindlichen Kraft des Wortes im Gegensatz zu Benn nicht traut.

Es wäre sicherlich interessant für den Lehrer, wenn er



nach der Behandlung der oben vorgestellten Gedichte seine Klasse fragen würde, wie sie selbst zur Sprache unserer Zeit stehen, zur Sprache der Zeitungen, des Fernsehens und der Umgangssprache. Wie verhalten sich Wort und Wirklichkeit zueinander?

Kann unsere Sprache auf die Wirklichkeit einwirken und sie verbessern?

Vertrauen die Schüler der Sprache?

Welche Vorbedingungen müssen gegeben sein, damit man dem Wort traut?

Stimmt das: "Ein Mann, ein Wort"?

Wenn man so einmal seinen eigenen Erfahrungsbereich befragt hat, vielleicht werden dann die Probleme der modernen Gedichte verständlicher, die alle Eines gemeinsam haben: Sie unternehmen den Versuch mit der mißbrauchten Sprache unserer Zeit, dem Leser "über sich und seine Zeit etwas Verbindliches zu sagen, damit ihm für seine Gegenwart "die Augen aufgehen".

"Wie der Schriftsteller die anderen zur Wahrheit zu ermutigen versucht durch Darstellung, so ermutigen ihn die anderen, wenn sie ihm durch Lob und Tadel zu verstehen geben, daß sie die Wahrheit von ihm fordern und in den Stand kommen wollen, wo ihnen die Augen aufgehen." (Ingeborg Bachmann)

#### ANMERKUNGEN

1. P. Horn und R.A. Krüger: *Deutsche Gedichte von der Reformation bis zur Gegenwart*. Johannesburg, 1973. (Alle Seitenangaben beziehen sich auf diese Ausgabe)
2. Ingeborg Bachmann: *Aus den Frankfurter Vorlesungen*. In: *Gedichte Erzählungen, Hörspiele, Essays*. München, 1964. S. 311.
3. dieslb.: *Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar*. Ebd. S. 294 f.
4. Günter Eich: *Mit meinen Versen stelle ich Fragen*. (Günter Eich im Gespräch 1964) In: *Gesammelte Werke* Bd. IV. Frankfurt 1973. S. 406.

5. vgl. Brechts: *An die Nachgeborenen III*

Dabei wissen wir doch:  
Auch der Haß gegen die Niedrigkeit  
Verzerret die Züge.  
Auch der Zorn über das Unrecht  
Macht die Stimme heiser. Ach, wir  
Die wir den Boden bereiten wollten für Freundlichkeit  
Konnten selber nicht freundlich sein.

Ihr aber, wenn es so weit sein wird  
Daß der Mensch dem Menschen ein Helfer ist  
Gedenkt unsrer  
Mit Nachsicht

In: Bertold Brecht: *Gesammelte Werke* Bd. 9. Frankfurt, 1977. (=Werkausgabe Edition Suhrkamp) S. 725.

6. Hugo Friedrich: *Die Struktur der modernen Lyrik*. Von der Mitte des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. Hamburg, 1970.
7. Reingard Nethersole: *Umgang mit Gedichten*. Bemerkungen zur Interpretation von fünf Gedichten von J.W. von Goethe. In: *Deutschunterricht in Südafrika*. Vol. II, 2. 1972.
8. dieslb.: *Wie kann man moderne deutsche Gedichte in der Schule interpretieren?* Fünf Gedichtanalysen. In: *Curr-i-Cum*. Vol. 4 No. 3. 1978. S. 8-11.
9. In meinem Aufsatz in *Curr-i-Cum* habe ich die Gedichte: *Vereinsamt* (Nietzsche), *Gestundete Zeit* (Bachmann) und *Verkürzter Herbst* (Trakl) eingehender besprochen.

#### WEITERFÜHRENDE LESELISTE

- Bernhard Asmuth: *Aspekte der Lyrik* (=Grundstudium Literaturwissenschaft 6). Düsseldorf, 1972.
- Hans Bender: (Hrsg.): *Mein Gedicht ist mein Messer*. Lyriker zu ihren Gedichten. Heidelberg 1955. (München 1961)
- Hilde Domin: *Wozu Lyrik heute*. Dichtung und Leser in der gesteuerten Gesellschaft. München 1968.
- dieslb.: *Doppelinterpretationen*. Das zeitgenössische deutsche Gedicht zwischen Autor und Leser. Frankfurt 1966.
- Reinhold Grimm: *Zur Lyrik Diskussion*. Darmstadt 1966.
- Michael Hamburger: *Die Dialektik der modernen Lyrik*. Von Baudelaire bis zur konkreten Poesie. (Engl. orig.: *The Truth of Poetry*, New York 1969). München 1972 (=List Taschenbücher der Wissenschaft. Bd. 1443)

- Hermann Helmers: *Moderne Dichtung im Unterricht*. Braunschweig, 3. Aufl. (1967). 1973.
- Clemens Heselhaus: *Deutsche Lyrik der Moderne*. Von Nietzsche bis Ivan Goll. Die Rückkehr zur Bildlichkeit der Sprache. Düsseldorf 1962.
- Otto Knörrich: *Die deutsche Lyrik der Gegenwart*. Stuttgart 1971.
- Jost Schillemeit (Hrsg.): *Deutsche Lyrik von Weckherlin bis Benn*. Frankfurt/Main und Hamburg 1965 (=Interpretationen Bd. 1)
- Benno von Wiese (Hrsg.): *Die deutsche Lyrik*. Form und Geschichte. Bd. 2. Düsseldorf 1957.

ES ÄNDERT SICH GAR NICHTS - ES MUSS SICH WAS ÄNDERN  
 Zur Einführung in Max Frischs *Biedermann und die  
 Brandstifter* und seine Behandlung im fremdsprachlichen  
 Deutschunterricht<sup>1)</sup>  
 (Arnold Blumer und Rainer Kübler)

## I

Einleitend eine kurze Zusammenfassung des Stückes aus Martin Esslins Buch *Das Theater des Absurden*<sup>2)</sup>: "Das vom Autor als 'Ein Lehrstück ohne Lehre' bezeichnete Drama erzählt in sechs Szenen die Fabel von einem hochangesehenen Bürger und Haarwasserfabrikanten, in dessen Haus drei zwielichtige Gestalten eindringen. Biedermann weiß, daß in seiner Heimatstadt solche Männer, die in verschiedenen Häusern als Obdachlose Unterkunft gefunden hatten, schon mehrere Brände gelegt haben. Aber selbst als die Eindringlinge vor seinen Augen Benzinkanister auf dem Speicher verstauen und Sprengkapseln und Zündschnüre montieren, bildet er sich noch ein, diese Burschen würden sein Haus oder sogar die ganze Stadt nicht anzünden, wenn er sie nur recht nett behandelte und ihnen Gänsebraten und Rotkohl vorsetzte. Einer der Brandstifter gibt folgenden Kommentar zu dieser Situation ab: 'Scherz ist die drittbeste Tarnung. Die zweitbeste: Sentimentalität ... Aber die beste und sicherste Tarnung (finde ich) ist immer noch die blanke und nackte Wahrheit. Komischerweise. Die glaubt niemand'. Biedermann wird als ein herzloser und brutaler Mensch geschildert. Einen seiner angestellten treibt er zum Selbstmord, weil er ihn nach Jahren treuer Dienste einfach entlassen hat. Gleichzeitig hält er sich selbst aber für einen leutseligen Gesellen, der sich darauf versteht, mit den Leuten umzugehen. Und das ist sein Verderben. Zwei der Brandstifter, wenn sie auch als Opfer der bestehenden Gesellschaftsordnung dargestellt werden, sehen die Zerstörung als Selbstzweck an und sind destruktiv um des Machtrausches willen, der sie über=

kommt, wenn sie etwas brennen sehen. Der dritte Brandstifter ist ein Intellektueller, der irgendeinem abstrakten Prinzip zu dienen glaubt. Als die Zündschnüre gerade angesteckt werden sollen, denunziert der Intellektuelle seine Mitverschwörer, weil er entdeckt hat, daß sie für seine ideologischen Beweggründe nichts übrig haben. Biedermann jedoch schenkt nicht einmal dieser Warnung Glauben. Da den Brandstiftern die Streichhölzer ausgegangen sind, reicht er ihnen auch noch zuvorkommend seine eigenen, damit sie den Brand entfachen können, der sein Haus, ihn, seine Frau und die ganze Stadt verschlingen wird."

Ich will hier nun keine eindeutig festgelegte, ins Detail gehende Interpretation vorstellen, sondern vielmehr auf verschiedene Möglichkeiten der Interpretation hinweisen.

Frisch hat mit diesem Stück eine Parabel geschrieben. Eine Parabel ist ein lehrhafter Text, der eine allgemeine Erkenntnis oder Lehre durch ein Beispiel aus einem anderen Lebensbereich deutlich werden läßt<sup>3)</sup>. Es wird also eine Art Modell vorgestellt, in diesem Fall das Modell von bestimmten Verhaltensweisen. Die Figuren in einem solchen Modell müssen dann natürlich auch Modelle, Typen sein, wenn das Modell weiterhin Modell sein will, d.h. seinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit behalten will. Der Autor darf seine Figuren also nicht unverwechselbar individuellen Eigenschaften nachbilden, sondern ihnen nur solche Charakterzüge verleihen, die es dem Zuschauer erlauben, sich in den Figuren und damit ihren Verhaltensweisen wiederzuerkennen. Die Figuren sind also bis zu einem gewissen Grade leere Hülsen, die vom Zuschauer/Leser/Regisseur/Schauspieler mit verschiedenen Inhalten besetzt werden können. Die Hauptfigur des Stückes heißt dann ja auch Biedermann, der biedere brave Mann, wie es ihn zu Tausenden gibt.

Diese "Offenheit" macht es möglich, daß man das Stück z.B. als politische Satire interpretieren kann, wie das im vorigen Jahr eine Aufführung in Kapstadt tat. In dieser

Interpretation war Biedermann der gutmütig-dumme, moralisch korrupte Bürger, dessen Blindheit es zuließ, daß der Kommunismus (die Brandstifter) sich in seinem Haus einnistete und es dann zerstörte. Man könnte aber auch umgekehrt in Biedermann den dogmatisch erstarrten, daher dummen kommunistischen Ideologen sehen, der sich mit den Brandstiftern den Kapitalismus in sein ideologisches Gebäude holt, das dann in Flammen aufgeht. Diese Interpretation könnte sich z.B. auf die Stelle stützen, wo Babette von ihrem Mann sagt: "Ich weiß nicht ... ob Gottlieb immer recht hat ... Natürlich sind's Halunken, aber wenn ich sie zu meinen Feinden mache, dann ist unser Haarwasser hin. Und kaum war er in der Partei -"4).

Eine weitere Interpretationsvariante wird von der Literaturkritik östlicher Staaten angeboten, die "den Biedermann als Modellfall des Bourgeois von unglaublicher Kurzsichtigkeit und grenzenloser Selbstgefälligkeit"<sup>5)</sup> begreift. Die Brandstifter wären dann ebenfalls die ausführenden Organe des Kapitalismus, der sich nach marxistischer Doktrin sein eigenes Grab gräbt.

Eine vierte Interpretationsmöglichkeit ist in der Bundesrepublik Deutschland erprobt worden. Dort wurde Biedermann zeitweilig als typischer Mitläufer des Nazi-Regimes gesehen, dessen Standpunktlosigkeit dazu führte, daß die Nazis (die Brandstifter) ihm das Haus über dem Kopf anzündeten. Eine fünfte Interpretationsmöglichkeit ergäbe sich, wenn man sich als Zuschauer/Leser auf die Seite der Brandstifter stellte, die dem profitgierigen Fabrikanten Biedermann, der einen seiner Mitarbeiter rücksichtslos in den Tod treibt, die gerechte Strafe erteilen und somit als Werkzeuge eines Gottesgerichtes fungieren.

Alle diese Interpretationen haben eins gemeinsam: sie sehen im Tun der Brandstifter das Mittel zu einem Zweck, sie gehen davon aus, daß mit dem Feuerlegen ein ganz bestimmtes Ziel verfolgt wird. Das widerspricht aber dem Text, in dem

die Zerstörung um ihrer selbst willen betrieben wird, lediglich aus "Freude an Feuerbrünsten, an Funken und prasselnden Flammen ..." <sup>6)</sup> Das Tun der Brandstifter hat also keinen allgemeingültigen Sinn. Deswegen hat Frisch sein Drama auch als "Lehrstück ohne Lehre" bezeichnet. Eine Lehre wollte er seinen Zuschauern/Lesern nicht geben. Eine Interpretation dürfte demnach die Figuren nicht eindeutig festlegen, wie das in den vorhin erwähnten Interpretationen geschah, sondern müßte sie als leere Hülsen bestehen lassen, müßte ihre Allgemeingültigkeit zu erhalten versuchen. Biedermann wäre dann "das typische, bewußt vereinfachende Modell eines Menschen der heutigen Zeit, der geprägt ist von den mannigfachen Informationen, gesellschaftlichen Geboten, Konventionen und Leitbildern, wie sie durch die Massenmedien verbreitet werden." <sup>7)</sup> Der Chor, der nach dem Muster des antiken Dramas das Geschehen von außen kommentiert ohne einzugreifen, charakterisiert den Biedermann dann auch als einen, "der, um zu wissen, was droht, Zeitungen liest/ Täglich zum Frühstück entrüstet/ Über ein fernes Ereignis, / Täglich beliefert mit Deutung, / Die ihm das eigene Sinnen erspart, / Täglich erfahrend, was gestern geschah, / Schwerlich durchschaut er, was eben geschieht/ Unter dem eigenen Dach ..." <sup>8)</sup> Biedermann wäre also ein Mensch, der von Informationen täglich so berieselt wird, daß er nicht mehr zum eigenen Denken kommt und daher auch keine eigenen Entscheidungen mehr fällen kann. Das würde die Frage erklären, weswegen Biedermann denn nicht bemerkt, was die Brandstifter auf seinem Dachboden treiben. Diese Interpretationsmöglichkeit bleibt allerdings so allgemein, daß sie für den Zuschauer/Leser schnell unverbindlich und daher irrelevant wird. "So doof wie der Biedermann sind wir bestimmt nicht," wäre die wohl zu erwartende Reaktion des Zuschauers/Lesers.

Hier liegt die Problematik von Frischs Drama: Wie läßt sich eine Interpretation erstellen, die einerseits den Text nicht verfälscht, aber andererseits auch nicht so unverbind-

lich wird, daß sie dem Zuschauer/Leser nichts mehr sagt? Manfred Durzak hat versucht, das Problem zu lösen, indem er darauf hinwies, daß dieses Stück doch eine Lehre enthalte: durch die Betonung der Sinnlosigkeit dieser Geschichte, die darin besteht, daß sich nichts änderte ("Sinnlos ist viel, und nichts/ Sinnloser als diese Geschichte:/ Die nämlich, einmal entfacht, / Tötete viele, ach, aber nicht alle/ Und änderte gar nichts" <sup>9)</sup>), mache der Autor indirekt auf den möglichen Sinn von Geschichte aufmerksam. <sup>10)</sup> Das heißt: die Verhaltensweisen der Figuren werden als sinnlos dargestellt und dadurch appelliere der Text an den Zuschauer/Leser, sich nicht so sinnlos zu verhalten, sondern z.B. über seinen eigenen Standort nachzudenken. Das aber kann er nur, wenn sich eine Beziehung zwischen seinem Verhalten und dem Verhalten der Figuren herstellen läßt. Ist aber z.B. die Figur des Biedermann für ihn von vornherein irrelevant, weil sie zu allgemein gehalten ist, dann läßt sich keine Beziehung herstellen und damit wäre auch Durzaks Lösung des Problems keine Lösung mehr.

Es bleibt also weiterhin die Frage bestehen, wie sich eine verbindliche, relevante Interpretation erstellen ließe, die nicht in einem resignativen "Es ändert sich doch nichts" aufgeht, sondern das zum Ziel hat, was nach Rainer Kußler Sinn alles Lehrens und Lernens ist: Veränderung <sup>11)</sup>. Ich will jetzt nicht versuchen, diese Frage zu beantworten. Sie kann einer Diskussion als Ausgangspunkt dienen. Es soll schließlich dem Lehrer selbst überlassen bleiben, in der praktischen Arbeit mit seinen Schülern eine Interpretationsmöglichkeit zu erarbeiten, die ihn und seine Schüler zufriedenstellt.

A.B.

## II

Der Syllabus legt fest, daß - hinsichtlich der vorge-

schriebenen Werke - im Examen "kennis en begrip van die inhoud" geprüft werden. Im Sinne dieser Zielsetzung hat sich die Arbeit des Lehrers hinsichtlich der vorgeschriebenen Werke also an zwei Leitfragen zu orientieren:

1. Kennt der Schüler den Inhalt des betreffenden Werks?-
2. Begreift (versteht) er den Inhalt des betreffenden Werks?

Daraus ergibt sich für den Lehrer methodologisch folgendes Problem:

1. Wie vermittele ich meinen Schülern eine Kenntnis vom Inhalt des betreffenden Werks?
2. Wie vermittele ich meinen Schülern ein Verständnis vom Inhalt des betreffenden Werks?

Die Syllabusbestimmung geht also anscheinend davon aus, daß man den Inhalt eines Textes kennen kann, ohne ihn doch zu verstehen. Ich glaube nicht, daß Kenntnis und Verständnis eines Textes scharf von einander zu trennen sind; zumal im fremdsprachlichen Schulunterricht dürften Kenntnis und Verständnis oft sogar synonym sein. Ich trenne daher im folgenden zunächst nicht scharf zwischen Inhaltskenntnis und Inhaltsverständnis, sondern versuche, durch die Vermittlung von Inhaltskenntnis zugleich auch Inhaltsverständnis zu erreichen.

Ich wende mich also zuerst konkret der Frage zu: Wie vermittele ich meinen Schülern eine Kenntnis vom Inhalt von Max Frischs Schauspiel *Biedermann und die Brandstifter*?<sup>12)</sup> Ich schlage vor, dabei zunächst von einem Gerüst auszugehen, das Szene für Szene verzeichnet, welche Personen in welcher Reihenfolge wo auftreten. Nehmen wir als Beispiel die erste Szene. Der Ort ist Biedermanns Stube. Die Regieanweisung lautet: "Gottlieb Biedermann sitzt in seiner Stube und liest die Zeitung, eine Zigarre rauchend, und Anna, das Dienstmädchen mit weißem Schürzchen, bringt eine Flasche Wein." (S. 10) Die beiden führen nun ein Gespräch. Anna berichtet, es sei ein Hausierer da, der Herrn Biedermann

sprechen möchte. Dieser Hausierer, Schmitz, tritt dann selbst auf. Er erreicht, daß er von Biedermann fürstlich bewirtet wird. Schließlich tritt Biedermanns Frau Babette auf. Wir verzeichnen also in unserem Gerüst:

Szene 1: *Stube*

Biedermann, Anna, Schmitz, Babette; und dann weiter:

*Dachboden*

Biedermann, Schmitz und (immer noch 1. Szene)

*Stube*

Babette und schließlich

*Dachboden*

Chor, Babette

Damit haben wir ein Gerüst der 1. Szene. In gleicher Weise verfahren wir auch bei den weiteren Szenen.

Worauf es nun im Unterricht ankommt, ist anhand dieses Gerüsts zusammenzufassen, was sich nun zwischen den verschiedenen Personen abspielt. Diese Zusammenfassungen sollten möglichst kurz gehalten werden. Es kommt insbesondere darauf an, daß der Schüler lernt, sich an diesem Gerüst zu orientieren. Er muß - anhand des Gerüsts - in der Lage sein, den Inhalt der jeweiligen Szene selbständig wiederzugeben. Er kann das üben, indem er von jeder Szene - als Hausarbeit - eine entsprechende Zusammenfassung herstellt, evtl. auch nur in Stichworten. Eine kurze Zusammenfassung der 1. Szene könnte z.B. so aussehen: Biedermann empört sich heftig über die Hausierer, die sich dann als Brandstifter entpuppen. Trotzdem bewirtet er Schmitz, der dreist bei ihm eindringt und ihm auf recht plumpe Art schmeichelt, und nimmt ihn bei sich auf. Seinem Mitarbeiter Knechtling dagegen läßt er schroff die Tür weisen.

Das Stück besteht - vom Nachspiel abgesehen - aus sechs Szenen von insgesamt 75 Textseiten, die nach dem hier vorgeschlagenen Konzept in etwa 10 Unterrichtsstunden zu erarbeiten sein müßten.

Die so gewonnene Inhaltskenntnis müßte derart vertieft werden, daß jeder Schüler in der Lage ist, anhand der Szenengerüste den Inhalt der betreffenden Szene selbständig wiederzugeben. Diese Vertiefung kann mündlich in der Klasse erfolgen; sie kann auch bei den nachfolgenden Arbeitsschritten bei Bedarf immer wieder eingeschaltet werden.

Die so gewonnene Inhaltskenntnis folgt chronologisch dem Handlungsablauf des Stücks. Sie wird daher nicht allen Aspekten des Inhalts gerecht. Insbesondere die zum Teil sehr wichtigen Angaben zu den handelnden Personen können dadurch nicht erfaßt werden. Es ist deshalb ein Unterrichtsschritt anzuschließen, durch den die Inhaltskenntnis zu diesen Aspekten vervollständigt wird. Man könnte dabei ausgehen von dem Personenverzeichnis, das auf Seite 6 erscheint, und zu jeder Person die Angaben sammeln, die im Verlauf des Stücks zu ihr gemacht werden. Dabei wird insbesondere auch auf die Regieanweisungen zurückgegriffen werden müssen, die bislang kaum Beachtung fanden; sie sind im Text durch Kursivdruck hervorgehoben. Dabei wird z.B. festgehalten, wie Schmitz auf Seite 11 geschildert wird: "Ein Athlet, sein Kostüm erinnert halb an Strafanstalt und halb an Zirkus, Tätowierung am Arm, Lederbinde um die Handgelenke." Aus dem Text geht weiterhin hervor, daß Schmitz im Zirkus als Ringer aufgetreten ist. Ferner erfahren wir, daß sein Vater Köhler war usw. Auch die Inhaltskenntnisse zu diesen Aspekten sind so lange zu vertiefen, bis jeder Schüler über sie verfügt.

Zur Prüfung der Inhaltskenntnisse gibt es - neben der direkten mündlichen Befragung in der Klasse - grundsätzlich zwei Möglichkeiten:

1. sog. Kontextfragen, die vom Schüler zusammenhängend beantwortet werden müssen;
2. Kurzfragen zur Überprüfung von Faktenwissen.

Eine Kontextfrage zur 1. Szene könnte z.B. lauten: "Schildern Sie die erste Begegnung zwischen Biedermann und Schmitz" oder auch "Beschreiben Sie, wie es Schmitz gelingt, in Biedermanns

Haus aufgenommen zu werden". Dieser Fragetyp hat den Vorzug, daß er immer zugleich auch der Aufsatzschulung und der Schulung des schriftlichen Ausdrucks dient. Kurzfragen zur Überprüfung von Faktenwissen können direkt gestellt werden, z.B. "Wie heißt Schmitz mit Vornamen?" oder "Was ist Biedermann von Beruf?" Besonders zu empfehlen sind in diesem Zusammenhang Übungen, in denen der Schüler nur jeweils fehlende Begriffe einzusetzen hat, sog. Einsetzübungen, die schnell zu korrigieren sind. Eine solche Übung könnte z.B. wie folgt angelegt werden:

Schmitz hat früher im \_\_\_ als \_\_\_ gearbeitet. Sein Vater war \_\_\_. Schmitz heißt \_\_\_ mit Vornamen. Von seinen Freunden wird er \_\_\_ genannt. usw.

Dieser Übungstyp eignet sich auch zur sprachlichen Schulung: er läßt sich als Drillübung - mündlich wie schriftlich - verwenden. Die Sammlung von Angaben zu den verschiedenen Figuren des Stücks könnte z.B. anhand solcher Einsetzübungen erfolgen, die der Lehrer zu jeder Figur vorbereiten würde.

Ich bin davon überzeugt, daß eine gründliche Inhaltskenntnis des Schauspiels anhand der beiden vorgeschlagenen Arbeitsschritte ökonomisch, d.h. in relativ kurzer Zeit, zu vermitteln ist. Ich glaube auch, daß damit die notwendige Basis zum Verständnis des Stücks gelegt wäre.

Auf die Absicherung des Verständnisses müßte nun in einer weiteren Unterrichtseinheit hingearbeitet werden. Zu diesem Zweck könnte z.B. eine Charakterisierung der Personen versucht werden. Zur Vorbereitung auf einen solchen Arbeitsschritt könnten die Schüler etwa folgenden Auftrag erhalten: "Stellen Sie eine Liste von Adjektiven zusammen, die nach Ihrer Meinung Biedermanns Verhalten gegenüber Schmitz in der 1. Szene charakterisieren."

Das wäre zugleich eine Wortschatzübung, bei der der Schüler sein Wörterbuch zu Rate ziehen müßte. Der Arbeitsauftrag könnte freilich auch als Aufsatzthema gegeben werden, etwa: "Charakterisieren Sie Biedermanns Verhalten gegenüber Schmitz

in der 1. Szene." Ergiebig wäre sicher auch ein Vergleich der Haltung Biedermanns gegenüber Schmitz und gegenüber Knechtling in der 1. Szene.

Diese Fragen zielen ab auf das Erkennen der Diskrepanz zwischen Biedermanns Überzeugung und seinem tatsächlichen Verhalten. Am Anfang sagt er, die Brandstifter, die sich als Hausierer im Dachboden einnisten, gehörten aufgehängt (S. 10, vgl. auch S. 14). Schmitz will er - wie er zu Anna sagt - "eigenhändig vor die Tür werfen, wenn er nicht sofort verschwindet." (S. 11) Als Schmitz dann einfach bei ihm eindringt, reagiert er ausgesprochen konziliant. Sein Verhalten ist also inkonsequent, widersprüchlich, vielleicht feige, opportunistisch. Hat er Angst vor dem schwergewichtigen Ringer? - Denn auf Knechtlings Bitte, mit ihm sprechen zu dürfen, reagiert er aufbrausend, arrogant. Dabei ist Knechtling Jahre lang sein Mitarbeiter gewesen, während er Schmitz erst ein paar Minuten kennt. Und nun benutzt er Schmitz' Anwesenheit als Vorwand ("Besuch", S. 19), um Knechtling abweisen zu können.

Die Fragen, die durch das widersprüchliche Verhalten Biedermanns aufgeworfen werden, führen mitten in die Interpretation des Stücks: Warum ruft Biedermann nicht die Polizei, damit sie Schmitz entfernt? Er muß im Verlauf des Stücks doch immer deutlicher erkennen, daß Schmitz ein Brandstifter ist. Schließlich hilft Biedermann selbst, die Brandstiftung in seinem Haus vorzubereiten. Warum?

Arnold Blumer hat in der einleitenden Analyse gezeigt, daß man diese Frage(n) - je nach persönlichem Standort - recht verschieden beantworten kann. Es steht mir, der ich nur einige Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung zu geben habe, nicht an, Ihren Interpretationen des Stücks vorzugreifen. Ich möchte aber dafür plädieren, daß Sie sich Ihren Schülern gegenüber zunächst ebenso verhalten, daß Sie also deren Meinungen einholen und diskutieren. Denn der Gewinn, den die Behandlung von Frischs *Biedermann und die Brand-*

*stifter* haben kann, liegt eben darin, daß man sich der Herausforderung, die das Stück durch seine Offenheit ("Lehrstück ohne Lehre") offenbar intendiert, persönlich stellt.

R.K.

#### A N M E R K U N G E N

1. Dieser Artikel ist die geringfügig geänderte Fassung eines Referates, das von den Verfassern am 15. März 1979 im "Kaapse Onderwysentrum/Cape Teachers' Centre" in Mowbray gehalten wurde.
2. M. Esslin, *Das Theater des Absurden*. Reinbek: Rowohlt 1966 (2. Aufl.), S. 212
3. K. Kunze/H. Obländer, *Grundwissen Deutsche Literatur*. Stuttgart: Klett 1972, S. 31.
4. M. Frisch, *Biedermann und die Brandstifter*. Frankfurt: Suhrkamp 1968, S. 61.
5. M. Biedermann, *Politisches Theater oder radikale Verinnerlichung?* In: *Text + Kritik* 47/48 (1975), S. 45.
6. M. Frisch (Anm. 4), S. 59.
7. M. Biedermann (Anm. 5).
8. M. Frisch (Anm. 4), S. 44.
9. Ebd., S. 85.
10. M. Durzak, *Dürrenmatt - Frisch - Weiss*. Stuttgart: Reclam 1972, S. 218.
11. R. Kußler, *Für einen lehrplangerechten Literaturunterricht*. In: *Deutschunterricht in Südafrika* 7 (1976), S. 4.
12. Zur Textvorlage s. oben Anm. 4.

## Rezensionen

SCHOENTHAL, GISELA: *Das Passiv in der deutschen Standard=*  
*sprache. Darstellung in der neueren Grammatiktheorie und*  
*Verwendung in Texten gesprochener Sprache. (Heutiges*  
*Deutsch, Reihe I: Linguistische Grundlagen, Band 7)*  
München: Max Hueber Verlag 1976.

Die vorliegende Untersuchung unterscheidet sich von Brinkers *Passiv im heutigen Deutsch* (= *Linguistische Grundlagen, Band 2*) einmal durch die Ausrichtung auf die ge= sprochene Sprache, zweitens durch die stärkere Betonung des semantischen Aspekts und drittens durch die Darstellung in den Termini der Valenzgrammatik.

Die Verfasserin hat bereits 1970 eine Examensarbeit über das Passiv geschrieben; das hier besprochene Werk ist eine Überarbeitung ihrer Dissertation vom Sommer 1973. Die an= haltende Beschäftigung mit dem Themenkomplex verbürgt eine ungewöhnliche Beschlagenheit. Das gediegene Literaturver= zeichnis enthält 127 Titel, davon 101 aus den Jahren 1969-1974. Die Sichtung der neueren Literatur ergibt eine wert= volle Explizierung der Gemeinsamkeiten und Divergenzen in der gegenwärtigen Passivtheorie.

Anschließend entwickelt die Verfasserin eigene Gedanken= gänge. Sie konzentriert sich u.a. auf folgende Themen: Sind Aktiv und Passiv bedeutungsäquivalent? Falls nicht, wodurch wird die Äquivalenz gemindert oder gar in eine Divergenz verwandelt? Ist es sinnvoll, das Passiv als ein grammatisches Mittel zu bezeichnen, welches 'Handlungen als Vorgänge wiedergibt'? Wie verhalten sich *werden*-Passiv und

*sein*-Passiv? Was bezweckt die Wahl der Präpositionen *von*, *durch*, *mit*? Was veranlaßt die Verwendung des Passivs? Bestehen wesentliche Unterschiede in der Verwendung des Passivs im öffentlichen/halböffentlichen/privaten Kommuni= kationsbereich?

Allerdings, wo es sich ausdrücklich um die gesprochene Sprache handelt, wäre die Ausdehnung der Untersuchung auf die Intonation der Sache durchaus angemessen gewesen. Von da aus wäre es nur ein kleiner Schritt zu dem nahezu unum= gänglich gewordenen Begriff *Fokus*, zumal zwei hervorragende Vertreter diese Ansatzes, Lakoff und Lyons, im Literatur= verzeichnis erscheinen. Auf S. 46 und 72 wird ein (von Bierwisch stammendes) Satzpaar zitiert als Beispiel der gelegentlichen Nichtäquivalenz von Aktiv und Passiv:

A     *Klaus will Peter nicht sehen*  
P     *Peter will von Klaus nicht gesehen werden*

Bereits von der GTG her wäre die Einbettung in dem Satz P sofort zu erkennen; das entsprechende Aktiv wäre nicht der obenstehende Satz A, sondern *Peter will nicht, daß Klaus ihn sieht* - und das ist offensichtlich eine Fokus= verlagerung.

Die Untersuchung wurde an nahezu 134.000 Wörter umfassen= den Texten des Freiburger Korpus durchgeführt. Nach dem generativen Prinzip sind in einer Sprache jedoch unzählige Oberflächensätze möglich. Folglich gibt auch das Durch= kämmen eines noch so umfangreichen Korpus keine Gewähr, daß auch wirklich alle Spielarten des Passivs erfaßt worden sind. Dieses Bedenken macht das Arbeiten mit einem Korpus freilich nicht wertlos, längst nicht. Man müßte m.E. aber auch ein= mal anders verfahren: sich denken, was es geben könnte - und dann nachschauen, ob es das alles tatsächlich gibt. Das bewahrt vor uneingeschränkten Aussprüchen. Auf S. 81 ist z.B. die Rede von "Verben wie *haben*, die kein *werden*-Passiv zulassen". Und wenn jemand sich nun gerade von der "Un=



zulässigkeit" herausfordern läßt? Es ist nicht undenkbar, daß ein überhöflicher Kammerherr im Drama sagt: "Man darf unserer Herrin die Launigkeit nicht übelnehmen. Weiviele Jahre ist nie mehr etwas mit ihr gehabt worden!"

Das sind aber nur weitergehende Wünsche und Gedanken, eingegeben von der sehr gründlichen Erörterung des Themas. Schoenthal deckt problematische Züge auf, wo sie wohl mancher erfahrene Deutschlehrer - der in der Sprache so fest steht, daß er meinen könnte, das deutsche Passiv zu "kennen" - noch nicht einmal vermutet haben dürfte. Das kontroversenfreie Paradigmawissen ist eben ein zu kleines Netz, als daß mit ihm alle Fische im Passiv-Meer eingefangen werden könnten. Die betreffenden (betroffenen) Schüler werden vielleicht wieder ihrerseits Deutschlehrer - und es fragt sich, inwiefern sie an den Universitäten Grundsätzliches zum Passiv dazugelernt haben.

Es ist sehr zu wünschen, daß Schoenthals unterrichtsnahes Werk viele Leser unter den Deutschlehrern und Syllabusarchitekten hierzulande finden möge.

Leo van der Westhuijzen

WENZEL, ANGELIKA: *Stereotype in gesprochener Sprache. Form, Vorkommen und Funktion in Dialogen.* (Heutiges Deutsch, Reihe I: Linguistische Grundlagen, Band 13) München: Max Hueber Verlag 1978.

Gemeint sind nicht etwa stehende Ausdrücke - Sprichwörter, Idiome, "passende" Verben, u.d.m. -, sondern Stereotype in der Beurteilung sozialer Gruppen oder einzelner Personen:

- (1) *jungen spielen nicht mit puppen ...*
- (13) *es gibt ah tatsächlich gastarbeiter die ham herz oder die ham anget (sic!)*

Dann wird untersucht, ob mit stereotypen Ansichten feststellbare sprachliche Merkmale ("ausdrucksseitige Indikatoren") einhergehen, was vor allem für den "generalisierenden Artikel" zuzutreffen scheint.

Diese sprachsoziologische Arbeit ist alles andere als unterrichtsnah, und darum wäre eine längere Rezension in dem praxisorientierten DUSA m.E. fehl am Platz. Damit ist keine Abwertung gemeint. Bereits die Abgrenzung der Begriffe "Vorurteil", "soziales Vorurteil" und "Stereotyp" ist interessant und anregend, und so ist das ganze Werk bestimmt lesenswert.

Leo van der Westhuijzen

*Wer kommt mit? Eine Reise durch die Bundesrepublik Deutschland von Heinz Wilms und Walter Lohfert*  
*Inter Nationes - Kultureller Tonbanddienst - , Kennedyallee 91-103 53 Bonn Bad Godesberg*

Zum Thema Deutschlandkunde ist ein neues Programm erschienen, das die Aufmerksamkeit aller Ausbildungs- und Fortbildungsstellen für Deutschlehrer verdient. Das Programm *Wer kommt mit?* besteht aus 100 Farbdias, 5 Tonbändern (Spieldauer ohne Pausen: 41'05") und einem Textteil mit authentischem Informationsmaterial. Das Rezensionsexemplar enthielt noch einen Bildband, betitelt *Guten Tag, wie geht's?*, das wohl als Ergänzung gedacht ist. Ein Lehrerheft erklärt das Programm und gibt Hinweise.

Die Ton-Bild-Reihe stellt die Bundesrepublik Deutschland in fünf Stationen vor, und zwar in der Reihenfolge von Norden nach Süden: Schleswig-Holstein mit Hamburg, das Ruhrgebiet, Köln und Bonn, Frankfurt am Main, München und Bayern. Zu jeder dieser fünf Stationen gibt es zwei Bildreihen von je

10 Dias mit dazugehörigem Tonbandtext. Reihe A bringt Ansichten einer jungen Reisenden mit subjektivem und kritischem Kommentar. Eine Frauenstimme gibt ihre Reiseeindrücke in akzentfreiem Umgangsdeutsch, d.h. nicht gewähltem Schulbuchdeutsch wieder. Mit Wendungen wie "Das find ich", "Dann bin ich", "Dann sind wir", "Ich glaub", "total versaut" usw. wird hier Sprachmaterial geboten, das der heutigen Umgangssprache entspricht. Auch die Bildauswahl erweckt den Eindruck eines persönlichen Reiseberichtes.

Die Reihe B ergänzt die Eindrücke, die in Reihe A gebracht wurden. Bildauswahl und gesprochener Kommentar (von einem männlichen Sprecher) sind hier objektiv, belehrend, sachlich und in gutem, aber leicht verständlichem Deutsch gehalten. Im Textteil (einem Ringhefter mit festem Einband und festen Seiten) erscheint weiteres Material zu den fünf Stationen der Reise: Karten, Statistiken, Zeitungsausschnitte, Anzeigen usw. Auf zwei Seiten erscheinen die Lichtbilder in Kleindruck mit Raum für Notizen zur Reihe A und dem Tonbandtext zur Reihe B. Die Texte zur Reihe A sind nur im Lehrerheft abgedruckt worden.

Die Qualität der Tonbänder ist sehr gut. Die Lichtbilder sind z.T. nicht so gelungen. Das Textheft ist sehr aufwendig. Ob es für Schüler erschwinglich ist, erscheint mir fraglich. Der Preis ist nicht bekannt.

Die Auswahl der Bilder ist in doppelter Hinsicht aufschlußreich: Einmal ist dadurch Inhalt, Reihenfolge und Umfang des Unterrichtsmaterials festgelegt, zum anderen kann ein solches Programm als Selbstdarstellung der Bundesrepublik Deutschland verstanden werden. Auch in der dreifachen Darstellung (Reihe A, Reihe B, Textheft) bleibt manches ausgespart, was für das Verständnis des heutigen Deutschland wichtig ist. Im Lehrerheft heißt es dazu, daß "keine 'kulinarische' Reihe 'schöner' Standfotos, sondern eine Informationsserie" geboten wird. Es sei zwar versucht worden, "viel und Verschiedenartiges aus der Bundesrepublik zu zeigen",

aber man sei "davon ausgegangen, daß das Leben in der heutigen Bundesrepublik vorrangig von den wirtschaftlich-industriellen Zentren her bestimmt wird". "Postkarten-Ansichten" sind weitgehend gemieden worden. Mancher ältere Lehrer wird enttäuscht sein.

Das Programm versucht nicht, die Bundesrepublik zu verherrlichen. Es wirbt nicht einmal für das Land. Auch negative Erscheinungen, etwa häßliche moderne Architektur, werden erwähnt. Allerdings bleibt die deutsche Geschichte bis hin zur Gegenwart (Teilung Deutschlands, Mauer, DDR) ungenannt. Dem Programm liegt keine offensichtliche weltanschauliche Konzeption zugrunde. Eine solche Konzeption würde eine bestimmte Vollständigkeit voraussetzen. Die vorliegende Reihe bietet eher ein "offenes" Programm, das Themen anschnidet und zur selbständigen Arbeit auffordert. Die pädagogische und didaktische Konzipierung bleibt dem Lehrer überlassen. Im Textteil wird zu einigen (nicht allen) Themen aus der Ton-Bild-Reihe zusätzliches Material geboten.

Mit dieser offenen Form ist nicht nur eine, der Unterrichtssituation entsprechende Methode möglich, sondern auch der Vorwurf, deutschlandkundliches Material sei zu schnell veraltet und überholt, trifft nur begrenzt zu. Methodische Variationen erscheinen mir in jedem Falle angebracht. Wir haben mit Sekundarschülern (Deutsch Dritte Sprache, Standard 10) die beiden Diareihen umgetauscht. Die sachliche Reihe B wurde zuerst vorgeführt (Bild und Ton). Dann zeigten wir die Bilder der Reihe A, zu denen die Schüler sich äußern sollten.

In seinem Aufsatz *Zum Problem der Integration von Literaturvermittlung und Landeskunde* (Acta Germanica, Band 10) fordert Rainer Kußler eine Ausbildung von Lehrern, die "als Literaturwissenschaftler zugleich Landeskenner" sein sollten. Dazu mag dieses Programm durchaus hilfreich sein. Auch im muttersprachlichen Deutschunterricht könnte mit diesem Pro-

gramm sinnvoll gearbeitet werden.

D. Esslinger

Das Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie an der Universität Heidelberg

An der Universität Heidelberg wurde 1973 ein Magister-Studiengang „Deutsch als Fremdsprachenphilologie“ eingerichtet, aus dem sich inzwischen ein selbständiges Institut der Fachgruppe Angewandte Sprachwissenschaft, das „Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie“ (IDF), entwickelt hat.<sup>1</sup>

In der vom Deutschen Akademischen Austauschdienst herausgegebenen „Dokumentation Deutsch als Fremdsprache 1978“<sup>2</sup> wird das Institut folgendermaßen vorgestellt:

Das Studium dient der Ausbildung vor allem ausländischer Studierender zu Dozenten für Deutsch als Fremdsprache. Die Konzeption ist, die künftigen Fremdsprachenlehrer oder Fremdsprachenphilologen während ihres Studiums den kulturellen Gegebenheiten des Landes auszusetzen und damit einmal die Kommunikation zwischen den Kulturen neu zu gestalten und zugleich für das Studium fremder Sprachen eine neue Motivation zu schaffen. Sie bestimmt Inhalte und Aufbau des Studiums, das sich auf die gegenwärtigen kulturellen Gegebenheiten, das heute gesprochene und geschriebene Deutsch und die heute und bis heute wirkende Literatur (seit Mitte des 18. Jahrhunderts) bezieht. Inhalte und Ablauf des Studiums erlauben drei Varianten:

A 1 (Schwerpunkt Literatur)

A 2 (Schwerpunkt Sprache)

B (Schwerpunkt Sprache)

Dazu kommt, entsprechend den allgemeinen Bestimmungen der Magisterprüfungsordnung, entweder ein Nebenfach (zu A 1

bzw. A 2) oder ein zweites Hauptfach (zu B), und zwar je nach Wahl des Studierenden Geschichte, Pädagogik, eine zweite Sprache, Wirtschaftswissenschaften usw. Die Gesamtzahl der Semesterwochenstunden in 8 Semestern entspricht also einem Verbundstudium (zwischen 100 und 120 Semesterwochenstunden). Alle Varianten enthalten in unterschiedlichem Umfang Veranstaltungen aus den Teilgebieten:

Übungen zum schriftlichen und mündlichen Gebrauch des Deutschen (I),  
Sprach- und Literaturwissenschaft (II),  
Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (III),  
Ergänzungsveranstaltungen (IV).

Das gesamte Studium (8 Semester) wird im Bereich der deutschen Sprache und Kultur durchgeführt. Die Unterrichtssprache ist von Beginn an Deutsch. Das Studium schließt mit dem Magister-Examen. (S.40f.)

Wie aus einem vom IDF herausgegebenen „Wegweiser für Studenten“ hervorgeht, erhalten Absolventen dieses Magister-Studiengangs zusätzlich zur M.A.-Urkunde eine Bescheinigung, in der u.a. festgestellt wird, „daß der zum Magister Artium im Fach „Deutsch als Fremdsprachenphilologie“ führende Studiengang und die ihn abschließende Prüfung denselben Bestimmungen unterliegen und vom Niveau her denselben Anforderungen genügen, die in den anderen philologischen Fächern dieser (der Neuphilologischen, R.K.) Fakultät bestehen.“ (S.19) Es heißt dort weiter: „Das Fach „Deutsch als Fremdsprachenphilologie“ hat mit den Fremdsprachenphilologien weitgehend die Struktur gemeinsam, mit der Germanistik weitgehend den Inhalt. Von der Germanistik unterscheidet es sich durch Schwerpunktbildung, die den spezifischen Belangen der Studenten entspricht und sie für ihren späteren Beruf als

Deutschlehrer bzw. Dozent für Deutsch als Fremdsprachenphilologie vorbereitet." (S.19) Damit schaffe der Studiengang zugleich „die Voraussetzungen zu den entsprechenden Berufen im Schul- und Hochschulwesen sowie in anderen staatlichen oder kulturellen Einrichtungen (Presse, Rundfunk, Verlagswesen, Kulturadministration u.a.) der jeweiligen Heimatländer.“ (S.19)

Für südafrikanische B.A.-Absolventen - und dazu gehören in der Regel die Deutschlehrer - ist ferner interessant, daß am IDF auch Teilstudiengänge absolviert werden können. So gibt es z.B. die Möglichkeit eines zweisemestrigen Kurzzeitstudiums, durch das ein „Zertifikat über Grundstudien in der deutschen Sprache und Kultur“ erworben werden kann. Aber auch der erste (viersemestrige) und der zweite (ebenfalls viersemestrige) Teil des Magister-Studienganges können gesondert belegt werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, daß auf Antrag Studien- und Prüfungsleistungen an anderen Universitäten angerechnet werden können („Wegweiser“, S.14).

Rainer Kußler

1. Zur Vorgeschichte der Planungen vgl. Alois Wierlacher: Überlegungen zur Begründung eines Ausbildungsfachs „Deutsch als Fremdsprache“. In Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1, 1975 (2. Auflage), S.119-136.
2. Der volle Titel lautet: Dokumentation Deutsch als Fremdsprache an den Hochschulen und Studienkollegs der Bundesrepublik einschließlich Berlin(West) 1978, zusammengestellt von Dietrich Eggers, Gabriele Neuf-Münkel und Armin Wolf. DAAD, Bonn 1978.

## SAGV

### MITTEILUNG DES SÜDAFRIKANISCHEN GERMANISTENVERBANDES

Einladung ergeht hiermit an alle Mitglieder des SAGV und sonstige Interessenten zur

7. Südafrikanischen Germanistentagung  
vom 21. - 22. September in Johannesburg.

Anmeldungen sind zu richten an:  
Die Sekretärin, S.A.G.V.  
Frau Dr. H. Stielau  
Dept. Duits  
Randse Afrikaanse Universiteit  
Posbus 524  
2000 JOHANNESBURG



NASIONALE BOEKWINKELS BEPERK

is aangestel as die  
alleenverspreiders aan die handel in Suid-  
Afrika en Suidwes-Afrika van alle boeke,  
kassette en klankbande van die Duitse  
uitgewersmaatskappy

*Sprachen der Welt*  
**hueber**  
Max Hueber Verlag

Voorrade van alle titels wat normaalweg  
plaaslik in aanvraag is, is verkrygbaar van

NASIONALE BOEKWINKELS BEPERK

Posbus 119, PAROW 7500  
Posbus 9898, JOHANNESBURG 2000  
Posbus 1058, BLOEMFONTEIN 9300  
Posbus 95, PORT ELIZABETH 6000

Prystylste van Max Hueber is op aanvraag beskikbaar.

Dieter Arnsdorf/Ulrich Eisenberg

# Deutsch Sprechen - Deutsch Verstehen

Themen zum Deutschunterricht in der Mittelstufe.

Teil I Thema 1-5

5 Tonbänder

Einspurig bespielt. Laufzeit ca. 220 Min., 9,5 cm/sec.  
Bestell-Nr. 10091

DM 360,-

Textbuch

Mit Einführung. 72 Seiten. Broschiert.  
Bestell-Nr. 10092

DM 11,-

Teil I enthält folgende Themen:

Die Werbung - Die berufstätige Frau - Das Sicherheitsauto - Der Hilfsarbeiter - Die Bildungsreform

Teil II Thema 6-10

5 Tonbänder

Einspurig bespielt. Laufzeit ca. 220 Min., 9,5 cm/sec.  
Bestell-Nr. 10093

DM 360,-

Textbuch

77 Seiten. Broschiert. Bestell-Nr. 10094

DM 12,-

Teil II enthält folgende Themen:

Die Berufswahl - Der Schriftsteller - Der Meister -  
Die Sportreportage - Der Tourismus



**JULIUS GROOS VERLAG**

Postfach 10 24 23 - 6900 Heidelberg 1