DEUTSCHUNTERRICHT IN SÜDAFRIKA

Band 14

Jahrgang 1983

Heft 1

I N H A L T

G. Crowhurst-Bond	C.F. Meyer: "Das Amulett"	1
R. Kußler	Warum lernen südafrikanische Schüler Deutsch? Anmerkung zur Lehrplandiskussion	23
T. Boehm	Ein Plädoyer für das musische Element im Deutschunterricht - gerade auch für Deutsch als Fremdsprache	28
Rezension		38
S. Skorge	Richtigstellung zu "Warnung vor Interferenzen", DUSA 13, H.2	42
Liste der an südafrikanischen Schulen vorgeschriebenen Werke		43

Alle Zuschriften, Anfragen und Manuskripte sind zu richten an den Herausgeber: Prof. Dr. Klaus von Delft, Universität O.V.S., Posbus 339, 9300 Bloemfontein. Bestellungen des "Deutschunterrichts in Südafrika" sind zu richten an das SAGV-Sekretariat, Dept. Duits, Randse Afrikaanse Universiteit, Posbus 524, 2000 Johannesburg. Mitglieder des Südafrikanischen Germanistenverbandes erhalten nach Zahlung des Jahresbeitrages die Zeitschrift gratis. Für Nichtmitglieder beträgt der Abonnementspreis pro Jahrgang R 1.50. In der Regel erscheinen zwei Hefte pro Jahr. Einzelheft sind zum Preis von R 1.00 erhältlich. Der "Deutschunterricht in Südafrika" wird herausgegeben 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.

Redaktionschluß für das nächste Heft ist der 30. Juni 1983.

Herausgeber : Klaus von Delft (Universität O.V.S.)
Mitherausgeber : Dieter Eßlinger (Windhoek)
Rainer Kußler (Universität Stellenbosch)
Silvia Skorge (Universität Wes-Kaapland)

CONRAD FERDINAND MEYER: DAS AMULETT

(Griseldis Crowhurst-Bond)

Conrad Ferdinand Meyers erste Novelle "Das Amulett" aus dem Jahre 1873 steht in diesem Jahr auf dem Schulprogramm der Nataler Schulen. Man findet zu dieser Novelle keinen Zugang, wenn man die Glaubens- und Konfessionsfragen nicht ernst nimmt, obwohl der zeitgenössische Leser durchaus von der Thematik von Wunder, Zufall und Aberglauben irritiert werden mag. Jedoch der Schlüssel zum Verständnis dieser Novelle liegt gerade hier.

Wie vermittelt man nun ein solches Werk südafrikanischen Schülern?

DER HISTORISCHE HINTERGRUND

Der historische Hintergrund der Novelle muß skizziert werden: der Stoff entstammt der Geschichte Frankreichs im letzten Drittel des 16. Jahrhunderts, insbesondere der Hugenottenkriege. Es handelt sich um den Anfang des historischen Prozesses, der dann zuletzt zur Emigration der Hugenotten geführt hat. Und für südafrikanische Schüler sollte dies durch Namen wie Huguenot und Fransch Hoek durchaus historisch greifbar sein.¹⁾

Unter Heinrich II. (1547 - 59), der mit Katharina von Medici verheiratet war, verfiel die Macht des katholischen Königshauses von Frankreich, und unter seinen Söhnen, Franz II. (1559 - 60;

wurde 1558 mit 14 Jahren mit Maria Stuart vermählt), Karl IX. (1560 - 74) und Heinrich III. (1574 - 89; der Herzog von Anjou der Novelle), setzte sich dieser Prozes fort: der Partikularismus der Stände wie der Landschaften setzte sich wieder stärker durch, ja die protestantische Idee machte diese Bewegung erst übermächtig und einheitlich. Unter Heinrich II. und Katharina von Medici wurden die Hugenotten, auch auf Drängen von Philipp II. von Spanien hin, zunächst streng verfolgt. Nach der ersten Nationalsynode in Paris im Jahre 1559 und nach der Konversion der Häuser Bourbon und Châtillon wandelten sich die Hugenotten zur politischen Partei. Seit 1560 wurde deutlich, das die Valois-Prinzen schwach und eine Gefahr für den Fortbestand der französischen Krone geworden waren. Daher bildeten sich drei politische Interessengruppen. Die hugenottische Partei stand unter dem Einfluß von Jeanne d'Albret, die dem hugenottischen Haus von Navarra angehörte und mit Anton von Bourbon verheiratet war. Der spätere König Heinrich IV., Heinrich von Navarra, ihr Sohn, wurde der erste Bourbon auf dem französischen Thron. Der andere Führer der Hugenotten war Gaspard de Coligny, Herr von Châtillon (1519 - 72), der als Admiral von Frankreich ein eher politisches und militärisches Amt bekleidete. Coligny war ein Royalist, der sich zum Calvinismus bekannte und seitdem Wortführer der Hugenotten war.

Die katholische Partei der Guisen, einer herzoglichen Familie und einem Nebenzweig des Hauses Lothringen, war mit dem katholischen Spanien verbündet. Unter Franz II. (1559 - 60) regierten die Guisen praktisch Frankreich, wurden aber unter Karl IX. von Katharina von Medici und Coligny aus der Macht verdrängt, und entfesselten darauf 1562 den Bürgerkrieg, der sich in den sogenannten Hugenottenkriegen bis 1598 hinzog.

Die dritte Gruppe hielt die Einheit des Staates für wichtiger als den Konfessionskonflikt. Die Schlüsselfigur war hier Katharina von Medici, der es nur um die eigene Machtsicherung ging, d.h. um die Verteidigung des Thrones gegen die Guisen und gegen Bourbon-Navarra. Darum verfolgte sie eine Friedenspolitik, die rein taktischer Art war, die also auf den Ausgleich zwischen den religiösen Gegnern bedacht war. Diese Politik führte schließ-

lich zum Vertrag von Saint-Germain-en-Laye (1570), der den Hugenotten weitgehend Religionsfreiheit zusicherte. Der Vertrag wurde bekräftigt durch die Heirat ihrer Tochter Marguerite Valois, der Schwester von Karl IX., mit Heinrich von Navarra. Coligny, der hugenottische Feldherr der französischen Krone, glaubte, die Position der Protestanten werde durch die Heirat so gestärkt, das er einen Krieg gegen Spanien und einen Befreiungskrieg für die spanischen Niederlande wagen könne.²⁾ Diese antihabsburgischen Pläne Colignys führten zum endgültigen Bruch mit Katharinas Ausgleichspolitik; sie verband sich nun mit den Guisen und strebte die Vernichtung der Hugenotten an. Die Hochzeit ihrer Tochter mit Heinrich wurde zum Anlaß, den protestantischen Adel und das protestantische Großbürgertum nach Paris zu locken, um sie zu ermorden. Am 22. August 1572 wurde ein Anschlag auf Coligny verübt, wobei er nur verwundet wurde; er wurde am 24. August, dem Bartholomäustag, anlässlich der sogenannten Pariser Bluthochzeit, das erste Opfer der Bartholomäusnacht.

Im Laufe der jahrzehntelangen Verfolgungen und Kriege hatte sich das Schwergewicht der protestantischen Bewegung vom einfachen Volk, das zunächst im wesentlichen Calvins Anhängerschaft bildete, auf Großbürgertum und Adel verlagert. Ohne diesen zusätzlichen sozialen Gegensatz ist das furchtbare Ausmaß des vom Königshaus organisierten Pogroms kaum zu verstehen.

INHALTSÜBERSICHT

Meyers Novelle umfaßt 10 Kapitel. Vier Zweiergruppen werden von den kurzen Anfangs- und Schlußkapiteln eingeschlossen: das erste Kapitel bietet die Erzählsituation, d.h. die Stellung des Ich-Erzählers Schadau in den und zu den Ereignissen. Das 10. Kapitel zeigt die Rettung ins gelobte Land Schweiz und die Verwirrung Schadaus über das Geschehene. Kapitel 2 und 3 berichten aus Schadaus Jugendzeit, insbes. den Einfluß des Pfarrers und des Oheims; wir erfahren von dem böhmischen Fechtmeister und von dem religiös-politischen Streit auf der Bieler Hochzeit. Der Schluß dieses Teils bringt Schadaus Reise nach Paris und seine Begegnung mit Wilhelm Bocard, dem Parlamentsrat Chatillon und Gasparde. Kapitel 4 und 5 entwickeln aus diesen Ansätzen seine Verflechtung

in die Geschichte auf öffentlicher und privater Ebene: seine Anstellung bei Coligny, die Freundschaft mit Boccard, seine Beziehung zu Gasparde und die Remperei mit Graf Guiche. Kapitel 6 und 7 zeigen die Zuspitzung des Konflikts und Schadaus Verwicklung darin, das Duell, den Anschlag auf Coligny, sowie die Ausweitung des Konflikts auf politisch-allgemeiner Ebene: die Hochzeit und Montaignes Kritik an Colignys Kriegsplänen. Kapitel 8 und 9 schließlich stellen die Bartholomäusnacht dar und Schadaus und seiner Frau Flucht aus der Pariser 'Hölle'.

Eine solche Übersicht über den äußeren Vorgang ist für den Unterricht wichtig und notwendig, aber die Interpretation sollte nicht davon ausgehen, sondern sich zunächst der verschiedenen Strukturebenen der Novelle versichern, ohne sie als solche zu benennen.

RAHMEN DER NOVELLE

Aus einer Distanz von 39 Jahren erzählt der alte Calvinist Schadau von sich und seinem katholischen Freund Boccard, der in der Bartholomäusnacht ihm und seiner Frau das Leben rettete, selbst aber dabei starb.³⁾

Die Erzählung hat einen doppelten Rahmen: die ersten beiden Sätze, die wie ein Motto aussehen, fingieren die Existenz eines alten Manuskripts aus dem 17. Jahrhundert, das ein nicht näher konkretisierter Erzähler, bzw. Ich-Erzähler, "in die Sprache unserer Zeit" übersetzt. Damit soll die nun folgende Erzählung vom Leser als glaubhaft und wirklich vorgefallen aufgefaßt werden. Zur gleichen Zeit soll eine Brücke zwischen der Zeit der fiktionalen Handlung (16./17. Jahrhundert) und der Entstehungszeit des Werks (19. Jahrhundert) geschlagen werden. Damit wird auch erklärt, warum die Sprache nicht altertümlich ist, wodurch der Leser natürlich einen leichteren Zugang zur Vergangenheit hat. Die Korrespondenz zu unserer eigenen Zeit eröffnet eine weitere Dimension: die Thematik der Novelle, nämlich die - nicht nur religiöse - Toleranz ist heute noch immer hochaktuell, und dies nicht nur im südafrikanischen Kontext.

Das erste Kapitel beginnt sofort mit einem Zeithinweis: "Heute am vierzehnten März 1611". Wieder haben wir einen Rahmen mit

einem fiktiven Ich-Erzähler. Zwei Seiten später hören wir, daß er Schadau heißt; im 2. Kapitel erfahren wir den Vornamen: Hans. Das erste Kapitel bietet den Ausgangspunkt der Novelle und setzt die wesentlichsten Akzente. Wir haben die Ortsangabe Bielersee, und später die Präzisierung: Schweiz, bzw. "unsre Schweiz". Den äußeren Anlaß bietet der Grundstückverkauf an einen Herrn Boccard, der alt ist. Aber von vornherein fallen Unstimmigkeiten auf: Schadau spricht von "dem alten Boccard" - der bestimmte Artikel verweist auf etwas Bekanntes - und sagt dann "Da ich indessen guten Grund hatte, ihm alles Liebe zu erweisen", eine im bisherigen Kontext geheimnisvoll klingende, aber auch beunruhigende Bemerkung. Bereits hier fällt der beschwerliche Gebrauch von "doch" und "indessen" auf.

Beide, der alte Herr Boccard und Schadau, sind Schweizer ("unsre Schweiz"), aber trotz Schadaus früherer Bemerkung siezen sie ich.⁴⁾

Allmählich entsteht ein Bezugsfeld: der Ich-Erzähler ist offensichtlich ein Mann, der in guten wirtschaftlichen und familiären Verhältnissen lebt, ein Sohn wird erwähnt, seine Frau nicht. Schadau strahlt Selbstzufriedenheit und Zuversicht aus. Wir sehen Boccard mit seinen Augen: ein etwas kauziger alter Mann mit einem Anflug von Raffgier, der höchst zurückgezogen lebt und auch nicht an einem engeren Kontakt mit Schadau interessiert zu sein scheint. Aber hier bereits melden sich Zweifel an Schadaus Darstellung. Das beginnt mit dem seltsamen Hinweis: "doch der Greis schien es für seine Pflicht zu halten mir noch etwas abzumarkten". Schadau sagt nicht, welche Beziehungen zwischen ihm und dem alten Herrn bestehen, nur daß er Grund habe, ihm gegenüber lebenswürdig zu sein. Dazu passen dann aber nicht die negativen Ausdrücke, die er immer wieder einsetzt: abmarkten, raffen, fiebrig, langwierig, weinerlich, unhöflich. Sich selbst jedoch assoziiert er mit positiven Ausdrücken: nachgeben, bereitwillig, weh ums Herz, tröstend. Nur passen die umständlichen "doch" und eine kleine Bemerkung wie "als müßt ich ihm helfen"⁵⁾ nicht ganz dazu. Die "paar tröstende(n) Worte über den Verlust seines Sohnes" klingen geradezu ungeheuerlich, wenn er dann am Ende des Kapitels bekennt: "Ich habe ihn in den Tod gezogen." Vor allem

in dem letzten Passus des Kapitels wird man hellhörig für den ausweichenden Gebrauch von 'doch' und 'immerhin'. Spätestens hier beginnt man, Schadau zu misstrauen. Und da man somit den Ausgang bereits kennt, kann das Interesse des Lesers sich auf das Wie der Ereignisse konzentrieren.

Die Hauptmomente der Novelle werden in diesem ersten Kapitel dargelegt: der Religionsgegensatz und das Medaillon, das den Rechtgläubigen, Wilhelm Bocard, nicht hat schützen können. Für den Katholiken Bocard bezieht sich das Ketzertum offensichtlich auf den Protestantismus. Wenn Schadau das Medaillon erwähnt und es beschreibt, fällt auf, daß er sofort weiß, daß es sich um ein Bild der Muttergottes von Einsiedeln handelt, ein Wissen, das einem Protestanten nicht ohne weiteres zugänglich ist.⁶⁾

Am Schluß dieses einführenden Kapitels zeigt sich dieser Schadau als ein weniger netter Mann von starrer Selbstgerechtigkeit, und die paar tröstenden Worte, die er für den alten Mann übrig hat, klingen doch recht überlegen-herablassend, nachdem er von dem weinerlichen Ton des alten Bocard gesprochen hat. Im Lichte des Kapitelschlusses bekommt dieser Schadau etwas Herzloses, ja Liebloses, zumal er es für nötig fand, an früherer Stelle von Liebe zu sprechen.

Diese zweite Rahmenschicht der Novelle hat vor allem die Funktion, eine Erzählsituation für die Binnengeschichte zu motivieren: durch die schriftliche Kommunikation will Schadau eine ihn bedrängende Vergangenheit bewältigen. An wen diese Schrift gerichtet ist, wird nicht gesagt, aber als Leser werden wir gewissermaßen zum Beichvater. Ferner distanziert uns der Rahmen von dem Geschehen; die nun folgende Binnengeschichte wird uns nicht zur Identifikation verleiten, da wir bereits begonnen haben, Schadau kritisch zu betrachten und ihm ebenso kritisch zuzuhören. Diese nicht-Identifikation wird in der zentralen Erzählung aufrechterhalten, indem diese in einer doppelten Weise perspektiviert wird: die Ereignisse werden von Schadau im Lichte des calvinistischen Prädestinationsglaubens interpretiert.⁷⁾ Der alte Bocard dagegen bezeichnet den Calvinismus als "Ketzerei" und macht ihn für den frühen Tod seines Sohnes verantwortlich. Auf diese Weise

erhält der Leser alternative Deutungsmöglichkeiten und behält dabei seine Urteilsfreiheit.

EXPOSITION DER ERZÄHLUNG

Die zentrale Erzählung, die den Leser noch einmal um ein halbes Jahrhundert zurückversetzt (1553), beginnt bezeichnenderweise mit "Ich", d.h. das Ich des Erzählers Schadau setzt sich auch im Medium des Erzählens durch, ebenso wie es sein Handeln bestimmt. Immer wieder stößt man auf diese ich-bezogene Grundhaltung und eine konsequente Fixiertheit auf persönliche Interessen. Das zweite Kapitel ist gewissermaßen eine Exposition, die von zahlreichen Vorausdeutungen auf das Kommende durchzogen ist. Schadau erzählt von den Sozialisierungseinflüssen seiner Jugend: der toleranteren Einfluß des Onkels wird durch den strengen Calvinismus des Pfarrers geprägt. Onkel und Pfarrer stehen für zwei unterschiedliche Auffassungen von Religion, und während der Onkel das Herz Schadaus anspricht, wirkt der Pfarrer auf dessen Denkkraft. Heißt es ja ausdrücklich, daß sich seine Denkkraft an der "herben Konsequenz der calvinischen Lehre", d.i. der Prädestinationslehre, stählte.

Schadaus Vater war Deutscher, der als Gefolgsmann Ulrich von Württembergs für kurze Zeit ein Amt in einer württembergischen Grafschaft bekleidete und mit einer Bernerin verheiratet, aber bereits am 10. August 1557 (Hans Schadau war gerade 4 Jahre alt) in der Schlacht von St. Quentin gefallen war.⁸⁾ Daraufhin wuchs Schadau nach dem frühen Tod seiner Mutter bei einem Onkel mütterlicherseits in der Schweiz auf.

Eine Verflochtenheit von Religion und Politik war typisch für die zweite Hälfte des 16. Jahrhunderts, und somit ist das politische Engagement Schadaus vorprogrammiert. Er reagiert weniger mit dem Verstande als mit "warmem Herzen", wie die Episode der Bieler Hochzeit zeigen wird; mit einer Hitzköpfigkeit, die geradezu in Gewalttätigkeit ausartet, ergreift er Partei für den französischen Hugenottenführer Coligny und identifiziert sich mit dessen jüngerem Bruder Dandelot. Vor allem begeistert ihn der abenteuerliche Brautraub Dandelots, den er als Vorlage für die eigene Zukunft erhofft: "Etwas Derartiges wünschte ich mir vorbestimmt".

Ein konsequenter Prädestinationsglaube, relativ unreflektiert rezipiert, und eine Tendenz zur Selbstbespiegelung lassen den jungen Schadau die Gegenwart überspringen und lenken seine Gedanken ausschließlich in die Zukunft.

DAS RELIGIONSGESPRÄCH

Im Religionsgespräch des 3. Kapitels transzendiert der historisch-politische Hintergrund der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts die private Kommunikationssituation: "Religionsgespräche liegen jetzt eben in der Luft", meint Chatillon, d.h. die Diskussion ist thematisch für diese Zeit repräsentativ. Jeglicher Kommentar des Erzählers wird jedoch dabei abgelenkt, indem alles in direkter Rede wiedergegeben wird. Dieses Gespräch bietet den besten Einstieg in das Verständnis des Problemzusammenhangs von Person und Religion, von Individuum und Glauben. Schadau verteidigt die calvinistische Prädestinationslehre wie einen spekulativen Satz, wie ein formallogisches Problem. Er setzt Gott als Omnipotenz, in welcher Wille und Tat, Ansicht und Wirklichkeit identisch sind, woraus die Vorherbestimmung des einzelnen nicht praktisch aber logisch folgt: "Die Gottheit ist allwissend und allmächtig ..., was sie voraussieht und nicht hindert ist ihr Wille". An diesem Punkt setzt Boccard sein Gegenargument an: der calvinistische Gott der logischen Konstruktion hebt das personale Gottesbild jüdisch-christlicher Prägung auf, das mit den göttlichen Geboten verbunden ist und die Freiheit menschlichen Handelns voraussetzt. Boccard vertritt den Katholizismus unter dem Aspekt, der der calvinistischen Prädestinationslehre negativ entspricht: gegen die unerbittliche Härte der Vorsehung stellt er die Gnade, gegen die Allgemeinheit, Anonymität und Formalität des abstrakten göttlichen Willens setzt er die Konkretheit und Personalität seiner Verhältnisse zur Jungfrau von Einsiedeln. Er betrachtet nicht wie Schadau die Grundlagen seines Glaubens als ein gedankliches System, sondern als eine menschliche Beziehung: nicht die Jungfrau Maria schlechthin als abstraktes Prinzip, sondern nur die von Einsiedeln konnte ihn heilen und nur dieser ist er verpflichtet.

Bezieht man nun diesen theologischen Disput auf die konkrete gesellschaftliche Einbindung Schadaus und Boccards zurück, eröffnet

sich ein Widerspruch, von dem aus der Text in seiner ganzen, die individuelle und die geschichtliche Dimension umschließenden Komplexität interpretiert werden kann. Boccard vertritt eine Ethik der Freiheit, obwohl das religiöse und das geschichtlich-gesellschaftliche System, dem er zugehört, von Unfreiheit geprägt ist. Er bekennt sich zur katholischen Kirche, deren gegen-reformatorischer Haß in Panigarolas Predigt deutlich wird, und er dient in der Leibwache des Königs, des obersten Repräsentanten des Feudalismus. Schadau dagegen plädiert für eine Ethik der Unfreiheit, obwohl er für die bürgerliche Reformation und die "evangelische Freiheit" kämpfen möchte. Wie ist dieser Widerspruch zu deuten?

BOCCARD

Boccard ist Katholik, aber nicht im Sinne der theologischen Ideologie der Kirche oder der Konfession des Königshauses, sondern im Sinne seiner Beziehung zur Jungfrau von Einsiedeln. Das Wesen dieser Beziehung ist das unerschütterliche, naive, menschliche Vertrauen, das er zu der Einsiedler Madonna hat, weil sie ihm half. Seine Verehrung für die Jungfrau ist kein "alberner Mariendienst", sie hat für ihn menschlich-soziale Bedeutung, nicht theologische. Deshalb reagiert er so heftig auf diese Bemerkung Schadaus. Aber ebenso menschlich und spontan ist Boccards Verhältnis später zu seinem Freund Schadau. Bei Boccard stimmen Glaube und Handeln überein, weil sein Glaube an Erfahrung und Personalität, an konkrete menschliche Dimensionen gebunden ist. Diese naive Menschlichkeit seines Glaubens ist religiös, erscheint jedoch theologisch als Aberglaube. Dieses Paradox muß man sozial-symbolisch verstehen: Vertrauen, Hilfsbereitschaft und Spontanität sind konkrete situationsgebundene Tugenden, die sich nicht vom Einzelfall ablösen und die sich nicht verallgemeinern lassen. Insofern ist Boccards Glaube, daß die Jungfrau von Einsiedeln immer helfen kann, durchaus Aberglaube. Das Marienbild ist ein Amulett, also ein Glückszeichen. Boccards eigener Tod kann nur dann als Beweis für das Abergläubische seiner Marienverehrung gelten, wenn man in wirklich abergläubischer Weise an die Wunderkraft des Amuletts glaubt, statt in ihm lediglich ein Symbol, ein Bild der ungespaltenen Humanität Boccards zu sehen. Die spontane Naivität, verkörpert im materiellen Zeichen

des Amuletts, rettet Schadau das Leben. Boccards Freiheit resultiert aus der Konkretheit seines Denkens und Handelns und aus der Übereinstimmung beider miteinander - man könnte auch sagen: aus der Beschränktheit seines Glaubens an die Jungfrau von Einsiedeln.

HANDELN UND FREIHEIT

Nicht nur im Disput tritt Wilhelm Boccard für die Freiheit ein, er ist auch frei von seiner Umgebung am Hof. Das feudale System ist in der Novelle durchgehend mit den Merkmalen des Chaotischen, der Zügellosigkeit, der Hinterhältigkeit ausgestattet. Hier herrscht Unfreiheit unter dem Schein einer Pseudofreiheit: das Studierzimmer des Königs ist symptomatisch dafür und enthüllt seine geistige Unordnung. Der Feudalismus ist hier zur Amoralität pervertiert, ohne jegliche religiöse und soziale Bindung. Ideologisch-theologisch orientiert sich dieser Feudalismus am 'ewigen Heil' und rein machttaktisch-pragmatisch am Privatinteresse der Dynastie. Gleichnishaft für diese Herrschaft der Taktik ist das Fechten. Der Meister der Finten am katholischen Hofe ist Guiche, der Schadau ebenso überlegen ist wie der böhmische Fechtmeister, der Mörder Colignys. Von dieser gefährlichen Wendigkeit seiner katholischen Umgebung bleibt Boccard unberührt; er handelt weiterhin immer aus konkreter Menschlichkeit. Dem katholischen Bereich von Adelswillkür und religiösem Terror steht die hugenottisch-bürgerliche Sphäre Colignys entgegen, stehen Disziplin, Logik und Klarheit. Aber Schadau ist Coligny anders zugeordnet als Boccard seiner Umgebung. Er identifiziert sich vollkommen mit den hugenottischen religiösen Anschauungen und politischen Zielen, allerdings interessiert ihn weniger der große politische Zusammenhang, sondern er verfolgt beharrlich persönliche Ziele. Geradezu taktlos versucht er das Verhältnis zwischen Chatillon, Gasparde und Coligny zu erforschen. Schadau ist zwar voller guten Willens, aber er schadet Coligny und der hugenottischen Sache mit dem Duell; er hilft also dem, dem er helfen will, nicht.

Auch hier enthüllt der religiöse Disput einiges: Schadaus Gottheit ist eine Idee ohne Persönlichkeit. Ihr absoluter Wille ist

genau so abstrakt wie das 'ewige Heil', das Panigarola beschwört, und dem die Katholiken sich unterwerfen. Beide Absolutheiten wirken sich im Konkreten "schrecklich" aus: der Verrat Calvins an Servet,⁹⁾ in dem sich der Absolutheitsanspruch mit opportunistischer Taktik mischt, liegt prinzipiell auf der gleichen Ebene wie die Forderungen des Franziskanermönchs Panigoral nach Ketzerverfolgungen. Während Boccards Religiösität vom Ewigen frei ist, und er sich (theologischem Urteil nach in abergläubischer Weise) menschlich an die Jungfrau bindet, fehlt Schadaus Glaube diese menschliche Dimension: er ist in Herz und Hirn gespalten. Er ist so auf die abstrakte Idee der evangelischen Freiheit fixiert, daß er das Nahe, das Menschliche nicht mit diesem Ziel und der theologischen Theorie vermitteln kann. Das zeigt sein Verhalten dem Fechtmeister gegenüber. Er verhilft ihm zur Flucht aufgrund einer spontanen menschlichen Regung, obwohl er als Calvinist den Mann seinem Schicksal überlassen müßte.

Schadaus Paradoxie, im Handeln sein Ziel zu verfehlen, muß objektiv verstanden werden. Er beurteilt die Handlungssituation vorwiegend nach abstrakten taktischen Aspekten, nicht menschlichen. Die Faszination, die Gasparde auf ihn ausübt, geht von ihren Augen aus, die die Augen ihres Vaters Dandelot sind, und so wird seine Beziehung zu ihr von seiner idealistischen Leidenschaft diktiert: "Auch Gasparde fühlte, daß ich sie mit andern Augen betrachte als kurz vorher". Durch Gasparde hat er Teil an seinem Idol. Dabei fällt auf, daß die Person Gaspardes durch den Ich-Erzähler kaum greifbar wird; im Vergleich dazu gewinnt die Person Colignys oder sogar die des Königs mehr Kontur als sie! Die Beziehung zu Gasparde wertet Schadau als Schicksalszwang: "Daß ich Gaspardes Liebe gewinnen könne, schien mir nicht unmöglich, Schicksal daß ich es mußte", denn daraus resultiert die spätere Unglückskette: das Duell und die Bartholomäusnacht, die zugleich jedoch Schadaus Liebesglück markieren.

Aber auch Coligny ist ganz auf eine situationsunabhängige Absolutheit ausgerichtet, und das wiederholt sich auf der geschichtlich-allgemeinen Ebene: Coligny mißbraucht ja eigentlich den Frieden von St. Germain, indem er einen Religionskrieg plant, der dem Willen der meist armen Bevölkerung entgegensteht: "Vier Fünftelle

einer Nation von dem letzten Fünftel zu etwas gezwungen, was sie nicht wollen - das heißt zum Kriege in Flandern".

Die "Hölle" der Bartholomäusnacht resultiert aus dem Zusammenprall zweier Formen solchen abstrakten, apersonellen und letztlich asozialen Handelns: der bürgerliche Rationalismus hat sich einer abstrakten Freiheitsidee und ihrer Verwirklichung verschrieben; die feudalistische Willkür erstrebt die Sicherung ihrer Herrschaft, ohne jede ideelle, allgemeine Komponente.

Boccard dagegen fragt weder nach subjektiven Interessen noch nach dem Heil der Menschheit; er hilft ganz einfach. Er handelt konkret, spontan, situativ, aber das heißt auch, das sein Erfolg ungewiss ist. Solches Handeln ist nicht verallgemeinbar und nicht an Pflicht und Gerechtigkeit orientiert, sondern an Treue, Liebe und Solidarität. Solche Tugenden kommen aus der Freiheit der Person und der Vernunft des Herzens.

Die Menschlichkeit und das Los Boccards bleiben als Stachel in Schadaus Erinnerung und werden zur Erzählmotivation. Unentschieden bleibt bis zuletzt, inwiefern das Zufällige - der Blitz von Melun, die Augen Gaspardes, die Rettung durch das Medaillon und durch den Fechtmeister - als Moment von Spontaneität und Offenheit im Sinne der personalen Freiheit Boccards oder eher als Schicksalskette im Sinne der Prädestinationslehre beurteilt werden muß. Der Zufall ist ambivalent. Im Kontext der großen Geschichte und objektiv betrachtet wirkt er als Moment des Verhängnisses: er führt zur Bartholomäusnacht.

SCHADAU

Die Hauptgestalt erweist sich als passiv. Dieser Eindruck wird durch das spezifische Verfahren des Erzählers erweckt, der seine eigenen Eigenschaften in der Selbstaussage zwar nicht als negativ qualifiziert, sie im Gegenteil durch möglichst günstige Formulierungen positiv darstellt, dann aber doch seine Umgebung sich über diese Eigenschaften aussprechen läßt. Mit diesen Beurteilungen ist der Erzähler nicht unbedingt einverstanden, und erklärt das manchmal recht überzeugend, aber der vom Leser gewonnene Eindruck deckt sich keineswegs mit dem Selbstverständnis des Erzählers.

Dessen objektive Selbstdarstellung wird durch sein subjektives Selbstverständnis modifiziert.

Ein besonders anschauliches Beispiel für dieses Verfahren bietet die Schilderung der Fechtstunden Schadaus mit dem böhmischen Fechtmeister. Was Schadau seine angeborene Gelassenheit nennt, schildert der Böhme schlicht Langsamkeit. Das wird später durch Boccard bestätigt: "Dein Phlegma ist unheilbar". Die Trägheit des Fechters Schadau reflektiert seine geistige Unbeweglichkeit, seinen religiösen Rigorismus und seinen Mangel an geistiger Flexibilität überhaupt.

Ein anderes Beispiel für dieses Vorgehen haben wir, wenn Schadau sich bemüht, sein Desinteresse an den lokalen Angelegenheiten seiner Heimat verständlich zu machen. Im Spiegel seiner Umgebung zeigt er sich dabei als unangenehm überheblich: "Bei meiner ziemlich abgeschlossenen Lebensweise galt ich für stolz, und mit meinen Gedanken in der nahen Zukunft, die mich, wenn auch in bescheidenster Stellung, in die großen Geschicke der protestantischen Welt verflochten sollte, konnte ich den innern Händeln und dem Stadtklatsch der kleinen Republik Biel kein Interesse abgewinnen". Seine Argumentation ist im Grunde nur eine Bestätigung für seinen Stolz, und die darauf folgende Hochzeitsfeier charakterisiert ihn als unausgeglichen und intolerant. Diese 'Szene' ist wichtig, denn sie motiviert das Gesamtgeschehen und charakterisiert den 'Helden'. Im Grunde hat er sich zu Hause unmöglich gemacht; seine Reise nach Paris soll ihn bilden und reifen lassen. Wie nötig diese Bildungsreise ist, zeigen die Religionsgespräche: gegenüber Boccards Haltung zeigt sich Schadaus calvinistischer Starrsinn und eine gewisse Beschränktheit im Denken. Der Versöhnungsversuch des toleranten Chatillon erregt heftigen Unmut in ihm. Seine beredte Rechtfertigung der Verbrennung des Michael Servetus in Genf zeigt ihn als ebenso intolerant wie die Hugenottenverfolger. Eine innere Entwicklung scheint er am Schluß nicht gemacht zu haben, wenn man sich noch einmal auf den Rahmeneingang besinnt. Auch nach 40 Jahren steht er seinen Taten von damals kritiklos gegenüber. Anhand des Motivs 'Herz' wird das besonders deutlich: die positiven Möglichkeiten Schadaus zeigen sich zumeist nur in unkontrollierten, unwillkür-

lichen Regungen. Die Fähigkeit, herzliche Gefühle zu zeigen, erscheint etwas unterentwickelt im jungen Schadau, der seine Gefühle nicht in entsprechende Taten umzusetzen weiß. Durch den Rahmen wird evident, daß das noch für den gealterten Schadau gilt. Das zeigt das Gespräch mit dem alten Boccard.

Im Grunde hat er die Möglichkeiten der Parisreise nur im rein materiellen und äußerlichen Sinne genutzt. Auch sein Gefühlsausbruch in der Krisensituation der Bartholomäusnacht hat keine Veränderung bewirkt. Überhaupt braucht Schadau erstaunlich lange, bis ihm der Gedanke kommt, daß Gasparde gefährdet sein könnte. Er überhört gleich zu Beginn die wichtigen Stichworte, aber - wie immer wieder - verdrängt er das, worauf es ankommt. Als Grund für seine 'Festnahme' schiebt er das Duell vor. Dabei sind Pfyffers Worte vollkommen eindeutig und besagen genau das, was sie sagen: "Euer freches Stücklein kann mich meine Stelle kosten! In dieser Teufelsnacht wird uns hoffentlich keiner zur Rede stellen, doch wie bringen wir morgen den Ketzler aus dem Louvre fort? Die Heiligen mögen mir's verzeihen, daß ich einem Hugenotten das Leben rette - aber einen Landsmann und Bürger von Bern dürfen wir von diesen verfluchten Franzosen auch nicht abschlichten lassen, - da habt Ihr wiederum recht, Boccard ...". Schadaus Argumentation - entweder habe er sich mißhört, oder der Hauptmann sei bezecht - und der Vorwurf des Verrats gegenüber Boccard, schiebt die Verantwortung auf andere. Ferner zeigt sein Traum von der Fluggöttin und der Steinfrau, daß er im Unterbewusstsein genau Bescheid weiß. Ein Mann, der das Vertrauen Colignys genießt und die Schreibgeschäfte für ihn erledigt, ist "über manches unterrichtet", das ihm das Gefährliche der Zustände zeigt. Aber Schadau zieht es vor, diese eindeutigen Signale zu ignorieren, bzw. das ist gerade, was er nicht näher untersuchen möchte, auch nicht nach fast 40 Jahren. Ein schlechtes Gewissen mag ihn zwar quälen, aber der Rahmeneingang hatte ja bereits enthüllt, daß Schadau rechthaberisch auf seiner Position beharrt.

Wilhelm Boccard ist sein exaktes Gegenteil: immer guter Laune, hilfsbereit, gutmütig, hat er all jene Eigenschaften, die Schadau abgehen. Im Unterbewusstsein scheint der Erzähler das zu ahnen, denn er hat nur positive Charakterisierungen für den

Freund, denen an keiner Stelle widersprochen wird. Unüberbrückbar wie die Verschiedenheit der Persönlichkeit ist die Kluft, die die beiden in religiöser Hinsicht trennt. Das Vorbild Boccards bringt Schadau nicht zum Umdenken. Innerlich diskriminiert er den andern Glauben weiterhin, während Boccard zu versöhnlicher Toleranz bereit ist.

Auch die Freundschaft hat unterschiedliche Bedeutung für Boccard und Schadau. Boccard ist dabei der Aktive und stellt das Wohl des Freundes über sein eigenes. Schadau verhält sich auch hier passiv; er bedient sich der Freundschaft Boccards, um seine persönlichen Ziele zu erreichen. Auch hier personalisiert er nicht. Dabei wird das Duell zum Knotenpunkt; es verstärkt die Freundschaft der beiden, führt zur Verbindung mit Gasparde. Das Medaillon, das Schadau das Leben rettet, stiftet von hier aus kompositorische Querbezüge zu anderen Szenen der Novelle und zum Rahmen: zum Religionsgespräch, zur Schlusszene des 8. Kapitels und zur Sterbeszene Boccards. Als Leitmotiv strukturiert es den Text und führt - wie die Predigtszene - in die geistige Kernschicht des Werkes: für Boccard bestärkt sich die Wunderwirkung des Medaillons. Für den Leser erscheint es als Zufallsereignis, das jedoch ebenso wie die Sterbeszene Boccards, in der sich scheinbar die Machtlosigkeit des Medaillons erweist, eine wichtige Funktion im Kommunikationsprozeß zwischen Werk und Leser erfüllt. Indem das Amulett den Andersgläubigen zu retten und den Gläubigen nicht zu retten vermag, fungiert es als Textsignal, das den Leser daran hindern soll, sich mit den dogmatischen Positionen zu identifizieren, und das ihn auf das Ideal der Duldsamkeit verweist.

CHATILLON

Chatillon ist die Inkarnation der Toleranz; bezeichnenderweise steht er zwischen Boccard und Schadau. Im kleinen Kreis, unter der Regie Chatillons, können die Kommunikationsprobleme der Zeit, religiöse Intoleranz und Diffamierung des Andersdenkenden, gelöst werden, aber für den großen Kreis der Gesellschaft, des Staates, trifft das nicht zu. Nicht einmal im kleineren staatlichen Rah-

men der Schweiz gelingt es, wie Boccard dem Parlamentsrat erklärt in dem Gespräch über die Schweiz in dem kleinen Gasthof bei Melun. Und die Auseinandersetzung zwischen den beiden Schweizern, die darauf folgt, ist wie eine Illustration dessen.

Chatillon verkörpert innere Harmonie, Reife und vollendete Menschlichkeit, aber Schadau lernt auch nichts von ihm. Weiterhin liegen bei diesem Gefühl und Ratio im Streit, und er entscheidet sich meist zugunsten der Ratio. Weil er starr an der (ratio= nalen) Richtigkeit seines Handelns festhält, kann er seine Erlebnisse von damals nicht aus der Distanz kommentierend wiedergeben. Da er sich nicht weiter entwickelt hat, hat er auch keinerlei Abstand gewonnen. Man hat den Eindruck, daß Schadau gar nicht erkennt, was Chatillon im Kontext seiner Zeit verkörpert. Er sieht in ihm nur ein Instrument, dessen er sich bedient, und er überhört Chatillons Warnung: "Ihr seid im Irrtum. Ihr betrügt Euch!" Gerade durch Chatillon wird klar, daß Schadau nichts durch eigene Kraft erreicht, sondern immer wieder über und durch andere.

Da Schadau in religiösen Fragen diese starre, dogmatische Haltung vertritt, z.B. zur Verbrennung Servets, weist ihn Chatillon auf die Predigt Panigarolas. Hier soll doch offensichtlich Schadau spiegelbildlich die eigene Haltung wiedererkennen, ihre Konsequenzen abschätzen lernen und sich selbstkritisch davon distanzieren.

DIE PREDIGT PANIGAROLAS

Sie wird in direkter Rede wiedergegeben, d.h. wiederum fehlt eine eigentliche Stellungnahme Schadaus dazu.

Die von Gebärden, also nonverbalen Handlungen begleitete Predigt und die nonverbale Reaktion der Zuhörer bilden eine isolierte Kommunikationssituation, die bezeichnend ist für die Stimmung im katholischen Bevölkerungsteil Frankreichs, die der Franziskanermönch sich demagogisch zu Nutze macht. Seine Worte liefern ein Schulbeispiel der Rhetorik: rhetorische Fragen und Ausrufe, Extremistik ("fluchwürdige Gleichgültigkeit"), die Verwendung anschaulicher Beispiele - "Was würdet ihr von einem Menschen

sagen, der einen andern am Rande des Abgrunds schlummern sähe und ihn nicht weckte und zurückzöge?" -, die Antithesen im ersten Teil peitschen die Zuhörer auf, die die vogenommene Umdeutung aller Begriffe akzeptieren: Duldung wird diffamiert als Gleichgültigkeit, Grausamkeit wird der Verzicht auf - möglicherweise gewaltsame - Bekehrung. Am meisten wird der Sinn der Kardinaltugend Liebe pervertiert: im Namen der Liebe wird die Vernichtung, ja Ausrottung der Andersdenkenden gefordert. Im zweiten Teil dominiert die appellative Sprechhaltung. Unverhüllt wird hier zum fanatischen Haß und zur Gewaltanwendung aufgerufen und zwar mit Hilfe von Bibelzitaten, die aus ihrem Kontext gelöst, dadurch fast unkenntlich geworden sind.¹⁰⁾

Die Reaktion der Zuhörer erscheint aus der Perspektive des Ich-Erzählers in einem unklaren Licht: "War es nun das ansteckende Gift des Fanatismus oder das grelle von oben fallende Lampenlicht, die Gesichter der Zuhörer nahmen einen so verzerrten und, wie mir schien, blutdürstigen Ausdruck an, daß mir auf einmal klarwurde, auf welchem Vulkan wir Hugenotten in Paris stünden". Man hat den Eindruck hier, als wolle Schadau dieses Ereignis von sich abrücken und dessen Bedeutung relativieren. Daß es irgendwie ihn direkt angehen könnte, verdrängt er sofort. Er sieht zwar die Bedrohung, die von dem Fanatismus der katholischen Partei für die Hugenotten ausgeht, Chatillon hatte ihn bereits über die generelle politische Lage aufgeklärt, und trotzdem läßt sich Schadau danach in ein Duell mit Guiche ein. Seine Ich-Bezogenheit läßt ihn sich politisch verantwortungslos verhalten.

Gasparde interessiert sich noch weniger als Schadau für die allgemeine politische Situation: "Gasparde wohnte der unheimlichen Szene fast gleichgültig bei und richtete ihr Auge auf einen schönen Stern, der über dem Dache der Kapelle mild leuchtend aufstieg".

FEUERMETAPHORIK

Auffallend ist hier das Bild des Feuers, bzw. des Vulkans. Der Fanatismus kann den Vulkan der Volkswut und der Reaktion zur Eruption bringen; der Franziskaner, heißt es, hat feurige Augen,

zwei Pechfackeln werfen ihren blutigen Schein auf die Menge. Gaspardes Blick flammt empört auf bei Guiches Gruß, und am Schluß des Kapitels zehrt es wie eine zarte aber scharfe Flamme an Schadaus Herzen. Dieser Bildbereich des Feuers, bzw. des Vulkanischen und Eruptiven, wird dann später weitergeführt in dem Bild vom "Pulverfaß", von dem Coligny spricht: "Ist der Zweikampf an sich schon eine Tat, die kein Christ ohne zwingende Gründe auf sein Gewissen laden soll, so wird er in diesen Tagen, wo ein ins Pulverfaß springende Funke uns alle verderben kann, zum Verbrechen an unsern Glaubensgenossen und am Vaterlande". Montaigne spricht von der elektrisch geladenen Atmosphäre, und der Bildbereich mündet dann in den grellen Fackelschein, der wie eine Feuersbrunst aufglimmt, und die "Hölle" der Bartholomäusnacht.

In Opposition zu dem Bildbereich des Todes und der Zerstörung in der Bartholomäusnacht haben wir dann am Schluß ein friedlich-idyllisches Landschaftsbild, wobei der Brief des Onkels das Ganze harmonisierend abrundet. Als Leser registriert man, daß Schadau zwar die Träume seiner Jugend hat verwirklichen können, insofern er die Tochter seines Idols Dandelot hat heiraten können und einige Zeit im Umkreis Colignys hat sein dürfen, nur nicht als Soldat, sondern als Schreiber. Insofern war er, "wenn auch in bescheidenster Stellung, in die großen Geschicke der protestantischen Welt" verflochten, aber die Charaktersistierung seines Vorbilds Dandelot past weniger auf ihn als auf den Freund Wilhelm Boccard: "Kein Feldherr, aber ein tapferer Krieger; kein Staatsmann, aber ein standhafter Parteigenosse; kein Heiliger, aber ein warmes treues Herz!" Sollte daher dann nicht die Grundidee der Novelle eher in Boccard, der in seiner Freundestreue den Gedanken der Toleranz realisiert, und im Parlamentsrat Chatillon, der von Anfang an souverän über den konfessionellen Gegensatz steht, verkörpert sein?

Denn Schadau wird der Kritik des Lesers ausgesetzt. Indem eine Erzähldistanz aufgegeben worden ist, kann der Bericht Schadaus ohne rückblickenden Kommentar geboten werden. Wir als Leser können unser eigenes Urteil bilden. Die einseitige Optik Schadaus wird zur Kenntnis genommen, und obwohl er die Richtigkeit oder Unrichtigkeit seines Handelns nicht diskutiert, stellt er

es gerade dadurch zur Diskussion.

"DAS AMULETT" ALS NOVELLE

Das kleine Werk bietet ein gutes Beispiel für die Textsorte Novelle: die knappe Form, die scheinbar objektiv, d.h. weitgehend kommentarlos, gebotene und auf einen Höhepunkt, bzw. zwei Höhepunkte zulaufende Erzählung, nämlich die Duellszene und die Predigt Panigarolas, zusammen mit dem 'unerhörten Ereignis' der zentralen Begebenheit - das Medaillon schützt den Protestanten aber nicht den Katholiken -, ¹¹⁾ als auch die Durchstrukturierung des Textes mit Hilfe von Leitmotiven und Bildketten sind typische Merkmale der 'klassischen' Novelle. Auch die Rahmensituation, die bei Boccaccio und Goethe z.B. eine ganze Novellensammlung umfaßt, hier jedoch nur die Einzelnovelle, gehört dazu.

LERNZIELE

Die Schüler sollten dazu angeleitet werden, über die rein inhaltlichen Aspekte der Novelle hinauszugehen, indem sie die Hauptgestalten charakterisieren, die kommunikativen Aspekte der Hauptszenen diskutieren, die alle auf das Kernmoment des Werkes, das Wesen der Toleranz, abzielen.

Ferner sollten sie kompositorische Merkmale wie Leitmotive, Rahmen, stilistische Charakteristika wie Bildketten erkennen können, und zu einer Einsicht in das Wesen der Textsorte Novelle gelangen.

Auch die Frage, wieso C.F. Meyer 1873 ein Werk über das Thema der Toleranz schreibt, sollte berührt werden; literarische Werke hängen nicht im luftleeren Raum: nach dem deutsch-französischen Krieg von 1870/71 fand eine weiterverbreitete chauvinistische Haltung z.B. in den vielen Kriegsdenkmälern Ausdruck. Das Niederwalddenkmal am Rhein, obzwar erst 1883 errichtet, ist ein recht gutes und anschauliches Beispiel dafür. Gegen diese Art von Stimmung und Haltung bezieht die Novelle "Das Amulett" Stellung.

ERLÄUTERUNGEN

Biel: Hauptstadt des Bezirks Biel im Seeland des Kantons Bern. Seit Ende des 15. Jahrhunderts ein Freistaat unter sehr eingeschränkter Herrschaft eines Bischofs.

Mümpelgard:

dt. für Montbéliard, Hauptstadt des Arrondissement Montbéliard, 78 km nordöstlich von Besançon, 58 km westlich von Basel. War im 10. Jahrhundert Hauptort der Grafschaften Sundgau und Elsgau, welche seit 1395 dem Hause Württemberg unter frz. Oberhoheit gehörten, 1793 von den Franzosen in Beschlag genommen und 1801 abgetreten.

Melun: Hauptstadt des frz. Departement Seine-et-Marne, 45 km südöstlich von Paris.

Einsiedeln:

Notre-Dame des Ermites, Monasterium Eremitarum, berühmtes Benediktinerstift und einer der besuchtesten Wallfahrtsorte, liegt über dem Ort Einsiedeln im Kanton Schwyz. Besonders berühmt ist das Gnadenbild Maria zu den Einsiedeln.

Louvre: unter den Kapetingern Königspfalz, Jagdhaus und Hofburg. Karl V. verwandelte die Hofburg in ein gotisches Residenzschloß, welches unter Franz I. und Heinrich II. zu einem Palast im Renaissancestil umgebaut wurde. Katharina von Medici vereinigte die Überreste des alten Schlosses mit dem Neubau und verlegte ihre Residenz dahin.

ANMERKUNGEN:

Für den Unterricht sehr zu empfehlen sind:

Erläuterungen und Dokumente: C.F. Meyer: Das Amulett. Hrsg. von H. Martin. Stuttgart: Reclam-Verlag 1977.

Meine Darlegungen stützen sich vor allem auf:

Ulrich Eisenbeiss: Conrad Ferdinand Meyer: Das Amulett. In: Jakob Lehmann (Hrsg.): Deutsche Novellen von Goethe bis Walser. Interpretationen für den Literaturunterricht, Bd. 1, Königstein/Ts: Scriptor Verlag 1980.

1. In der Novelle selbst findet sich ein Hinweis auf die Möglichkeit der Emigration, wenn Chatillon davon spricht, das es zur Umgehung eines Bürgerkriegs nur zwei Möglichkeiten gab: "entweder auswandern über den Ozean in das von Kolumbus entdeckte Land ... oder das Nationalgefühl entflammen und einen großen, der Menschheit heilbringenden auswärtigen Krieg führen".
2. 1572 fand dann der Aufstand der Niederlande gegen Alba statt.
3. Schadaus Erinnerungen befassen sich mit seiner Lebensgeschichte bis zu seinem 19. Lebensjahr, also von 1553 bis 1572. 1611, zur Zeit der Niederschrift, ist er 58 Jahre alt.
4. Eine landeskundliche Eigenart der Schweiz wird hier deutlich und sollte auch den Schülern auffallen. Der Freund, Wilhelm Boccard - übrigens auch Franz Godillard, der junge Mann auf der Bieler Hochzeit -, vereinigt gewissermaßen in seinen Namen dieses deutsche und französische Element der Schweiz.
5. Was er dann aber nicht tut. Der Gebrauch des Konjunktivs wirkt entlarvend.
6. Nur im Titel heist das Medaillon Amulett.
7. Dafür gibt es mehrere Hinweise im Text, im 2., 3., 4., 5. Kapitel.
8. Die Novelle bietet in den meisten Fällen selbst die Erläuterung erwähnter historischer, aber auch geographischer Fakten. Im 4. Kapitel z.B. bekommt man einen Überblick über den historischen Hintergrund. Hier wird besonders deutlich, wie verlässlich Chatillon seine eigene Zeit schildert und erkennt.
St. Quentin wird auf der gleichen Seite erklärt und zu Beginn des 5. Kapitels noch einmal erwähnt. Die Namen Gaspard/Gasparde und Chatillon werden im Text erklärt. Im 4. Kapitel wird das Louvre erwähnt und im nächsten Kapitel beschrieben. Es finden sich auch erklärende Hinweise auf Michael Servetus im Text, so wie eine Übertragung der französischen Devise im Siegel des Onkels: "Pèlerin et Voyageur". In seinem letzten Brief gebraucht der Onkel die Wendung vom "Pilgerschuh" und Wanderstab".
Von Biel heist es, daß es auf Berner Boden ist, später spricht Schadau von der kleinen Republik und im letzten Kapitel wird die Lage beschrieben mit dem Nachbar-Kanton Neuenburg (frz. Neuchâtel).
9. Michael Servet: 1511 in Aragonien/Spanien geboren, Arzt und Antitrinitarier. Verfaßte 1531 die Schrift "De trinitatis erroribus", worin er die sog. Wesenstrinität abstritt und nur 3 'Dispositionen' des einen, unteilbaren und ewigen Gottes lehrte. Wegen seiner Ansichten überall angefeindet. Veranstaltete 1535 die in der Novelle erwähnte Ausgabe des Ptolemäus. Nachdem er Paris hatte verlassen müssen, lebte er 13 Jahre lang als Arzt in Vienne unter dem Schutz des Erzbischofs, seines ehemaligen Schülers. Korrespondierte mit Calvin. 1553 erschien seine wichtigste Schrift:

"Christianismi restitutio", die ihm die Anklage der Ketzerei einbrachte. Er mußte fliehen und wollte nach Italien. Auf der Durchreise wurde er in Genf auf Calvins Wunsch am 13. August 1553 verhaftet. Die Anklage lautete auf Verleugnung Gottes und Cristi. Auf Calvins Drängen wurde Servet nach mehrfachen Verhören am 27. Oktober 1553 als Ketzter verbrannt.

10. vgl. Bergpredigt Matth. 5, 29 und 30. Auch Mark. 9, 43 und 47.
11. Das Medaillon kann auch als 'Falke' interpretiert werden.

WARUM LERNEN SÜDAFRIKANISCHE SCHÜLER DEUTSCH

EINE ANMERKUNG ZUR LEHRPLANDISKUSSION

(Rainer Kübler)

In der Diskussion um die anstehende Revision des Lehrplans für das Fach Deutsch als Fremdsprache an südafrikanischen Schulen spielt die Frage nach dem Gewicht, das Hör- und Sprechvermögen einerseits und Lese- und Schreibfähigkeit andererseits in der Prüfungsordnung eines revidierten Lehrplans tragen sollten, eine entscheidende Rolle. Einige Kollegen gehen aus von der möglichen Situationen, in denen Südafrikaner mit der deutschen Sprache in Berührung kommen könnten, und leiten daraus - durchaus schlüssig - die Forderung nach einer drastischen Aufwertung des Hör- und Sprechvermögens ab. Andere argumentieren ebenso schlüssig, wahrscheinlich kämen Südafrikaner mit der deutschen Sprache vorwiegend in schriftlicher Form in Berührung; deshalb müsse das Schwergewicht auf die Lesefertigkeit gelegt werden. Beide Gruppen wollen das Beste für die Schüler. Was wollen die Schüler selbst?

Leider habe ich nicht die Möglichkeit, die Schüler direkt zu befragen. Ich kann aber von einer Erhebung berichten, die Anfang 1982 unter Studienanfängern meines Seminars durchgeführt wurde und deren Ergebnisse auch hinsichtlich der oben aufgeworfenen Frage aufschlussreich sein dürften. Denn bei den Befragten handelte es sich um Studenten, die - von einzelnen Ausnahmen abgesehen - wenige Monate zuvor ihre Schulausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache erfolgreich abgeschlossen hatten. Die Erhebung fand zudem in der ersten Vorlesung statt, so daß eine Beeinflussung durch die Arbeitsweise des Seminars ausgeschlossen werden kann. Überdies bezogen sich die Fragen, soweit sie das Fach Deutsch betrafen, nur auf solche Kategorien, die den Studenten aus dem Schulunterricht geläufig waren. Ihre Antworten müßten

deshalb auch als Reflexion ihrer Schulerfahrungen gewertet werden können. Zum Vergleich verweise ich gelegentlich auf die Ergebnisse, die mit demselben Fragebogen und zum selben Zeitpunkt bei einer Gruppe von 69 Studenten unseres Anfängerkurses "Speziale Duits" erzielt wurden; diese Studenten hatten keine Vorkenntnisse zumindest keine abgeschlossene Schulausbildung, im Fach Deutsch.

Als Erhebungsinstrument diente ein vom Deutschen Seminar der Universität van Wes-Kaapland erarbeiteter Fragebogen, der ein möglichst umfassendes Gesamtbild der Studenten und ihrer für das Fach Deutsch relevanten Interessen, Erwartungen, Einstellungen und Gewohnheiten ermöglichen sollte. Ich beziehe mich im folgenden nur auf diejenigen Teile des Fragebogens, die eine allgemeine Charakterisierung der Studentengruppe und der in ihr vorherrschenden Interessen bezüglich des Studienfaches Deutsch erlauben. Zitate aus dem Fragebogen werden in der afrikaans Originalfassung wiedergegeben.

An der Erhebung nahmen 63 Studenten teil, und zwar 56 (88,9%) weibliche und 7 (11,1%) männliche. Als Muttersprache gaben an:

Afrikaans	39	(61,9%)
Deutsch	11	(17,5%)
Englisch	4	(6,3%)
Afrikaans und Englisch	4	(6,3%)
Afrikaans und Deutsch	3	(4,8%)
Holländisch	2	(3,2%)

Von diesen 63 Studenten kamen aus

der Kapprovinz	41	(65,0%)
Transvaal	8	(12,7%)
Südwestafrika	8	(12,7%)
Natal	2	(3,2%)
dem Freistaat	1	(1,6%)
anderen Ländern	3	(4,8%)

und zwar 49,2% aus Großstadtgebieten, 38% aus Städten oder größeren Ortschaften und 12,8% aus ländlichen Gebieten.

Dem leitenden Interesse am Studienfach Deutsch galt die folgende Frage. Sie wird hier mit dem Ergebnis (in %) im Original aufgeführt:

Waarom wil u Duits leer en hoe sterk is u besluit om vir hierdie kursus in te skryf, deur die volgende oorewegings bepaal? Trek 'n kruisie in een van die blokkies teenoor elke stelling; dui die heel vernaamste rede deur middel van 'n kruisie in kolom 1 aan - trek dus slegs een kruisie in die eerste kolom:

	1 Baie sterk	2 Sterk	3 Tot 'n mate	4 Nie eintlik	5 Glad nie
a Ek stel belang in tale	47,6	35,0	14,3	1,6	0,0
b Duits en Afrikaans stem heelwat ooreen	0,0	14,3	41,3	23,8	19,0
c Ek het vriende wat Duits studeer of studeer het	0,0	19,0	11,1	19,0	44,4
d Duits is 'n voorgeskrewe/aanbevole vak in my leergang	9,5	17,5	17,5	12,7	39,7
e Ek het nog 'n byvak nodig vir my graad- of diplomaleergang	7,9	7,9	11,1	25,4	44,4
f Ek is deur 'n dosent/amptenaar aangeraai of aangemoedig	1,6	6,3	9,5	12,7	66,7
g Ek wil meer van Duitsland/die Duitssprekende lande te wete kom	9,5	49,2	28,6	23,8	1,6
h Ek wil graag in Duitsland/Europa reis	9,5	63,5	12,7	6,3	3,2
i Ek wil graag in 'n Duitssprekende land werk/studeer	11,1	23,8	28,6	23,8	9,5
j Ek wil graag in Duitsland woon	3,2	9,5	14,3	42,9	27,0

Aus dieser Aufstellung lässt sich u.a. folgendes ablesen: Ausschlaggebend für die Wahl des Studienfaches Deutsch war bei 47,6% der Studenten ein allgemeines Interesse an Sprachen. Aber bei vielen wurde die Entscheidung für das Fach auch "stark" beeinflusst durch den Wunsch, Deutschland/Europa als Tourist zu besuchen (63,5%) oder mehr über Deutschland/die deutschsprachigen Länder zu erfahren (49,2%). Wenn man berücksichtigt, dass keiner der zur Wahl gestellten Gründe sowohl in Spalte 1 als auch in Spalte 2 angekreuzt werden durfte, dann spielte für 82,6% der Studenten der Grund a, für 73% der Grund h und für 58,7% der Grund g eine wichtige Rolle bei der Wahl des Faches. Dieselbe Rangfolge ergab sich auch bei den Studenten des Anfängerkurses, wenngleich die Zahlen deutlich niedriger liegen (was - da die Spalten 3, 4 und 5 entsprechend häufiger angekreuzt wurden - sicher auf eine geringere Motivation schließen lässt): den Grund a hatten in den Spalten 1 und 2 insgesamt 57,8% angekreuzt, den Grund h 49,2% und den Grund g - ebenso wie den Grund d (und das ist hier neu) - 33,3%.

Diesen Befund bestätigen - wenn man es nicht allzu genau nimmt - die Antworten auf die folgende Frage, durch die das übergeordnete Interesse an möglichen Unterrichtsinhalten erhoben werden sollte:

U wil Duits leer. Hoe sterk sou u verkies dat die klem in hierdie kursus op die volgende aspekte moet val:

	1	2	3	4
	Baie Sterk	Sterk	Minder Sterk	Kan Wegval
a Luister en praat	63,5	31,7	3,2	1,6
b Lees en verstaan	39,7	47,6	9,5	0,0
c Skryf - stelwerk (bv. briewe)	12,7	31,7	42,9	11,1
- Vertalings uit Duits	17,5	41,3	28,6	0,0
d Duitse letterkunde	25,4	36,5	23,8	7,9
e Duitsland - slegs hedendaags	15,9	33,3	25,4	17,5
- hede en verlede	20,6	17,5	36,5	15,9

Berücksichtigt man hier nur die Spalte 1, dann ging es 63,5% der Befragten in erster Linie um die Vervollkommnung ihres Hör- und Sprechvermögens, während nur 39,7% gleich stark an der Ausbildung ihrer Lesefähigkeit interessiert waren. Da Mehrfachnennungen hier möglich waren, ergibt sich ein differenzierteres Bild, wenn man die Prozentzahlen der Spalten 1 und 2 zu jedem Aspekt zusammennimmt. Ein "starkes" Interesse bestand dann in nahezu gleichem Maße an Hör- und Sprechfähigkeit (95,2%) und an Lesevermögen (87,3%). Das Interesse an diesen Fertigkeiten war überdies deutlich größer als an allen anderen Aspekten; an dritter Stelle in der Rangfolge liegt Literatur mit nur 61,9%. Bei den Studenten des Anfängerkurses fiel das Ergebnis noch eindeutiger aus: insgesamt 95,7% kreuzten in Spalte 1 und 2 den Aspekt b an, 94,1% die Wahlmöglichkeit, a, während landeskundliches Interesse (e) mit nur 47,8% auf den dritten Platz in der Rangordnung gelangte.

Wenn man annehmen darf, das diese Ergebnisse - vielleicht mit Einschränkungen- auch für Schüler gelten, dann ist die eingangs gestellte Frage verallgemeinernd so zu beantworten: Südafrikanische Schüler wählen das Fach Deutsch mit dem ausgeprägten Interesse, die Sprache sprechen sowie hörend und lesend verstehen

zu lernen. Der Wunsch, Deutschland eines Tages zu besuchen, wirkt dabei stark motivierend. Diese Motivation sollte man nutzen, dieses Interesse berücksichtigen - auch wenn festzustehen scheint, das nur ein kleiner Teil dieser Schüler jemals die Gelegenheit haben wird, Deutschland tatsächlich zu besuchen; der Wunsch ist - wie schon Shakespeare sagte - des Gedankens Vater! Es wäre kurzsichtig, alles das außer Acht zu lassen, was die Schüler subjektiv an Wünschen, Interessen, Motivationen mitbringen, und den Unterricht ganz danach auszurichten, was - nach objektiver Einschätzung - in der Praxis Anwendung finden mag. Die Schule hat auch die Aufgabe, Bereiche anzusprechen, mit denen die Schüler in der Lebenspraxis nie wieder in Berührung kommen werden.

Deshalb ist es didaktisch richtig, für eine Erhöhung des "mündlichen Anteils" in einer revidierten Prüfungsordnung zu plädieren - auch wenn viele Schüler ihre Hörverständnis- und Sprechfähigkeit aufwerten zu wollen, weil viele Schüler im späteren Leben auf ihre Lesefähigkeit im Deutschen werden zurückgreifen können. Da sich die Anhänger beider Gruppen auf ein starkes Interesse der Schüler berufen können, ist nicht einzusehen, warum die eine Fähigkeit auf Kosten der anderen erreicht werden soll. Ich kann mir einen Lehrplan vorstellen, der beiden Fähigkeiten zu ihrem Recht verhilft; der vielleicht in der Anfangsphase das Hör- und Sprechvermögen betont und später - etwa ab Standard 8 - das Gewicht immer stärker auf die Lesefähigkeit legt. Die zuständigen Gremien müssen im neuen Lehrplan nur die Voraussetzungen dafür schaffen.

EIN PLÄDOYER FÜR DAS MUSISCHE ELEMENT IM
UNTERRICHT - GERADE AUCH FÜR DEUTSCH ALS

FREMDSPRACHE

(*Tatiana Boehm*)

Wer in der Schule eine Stätte der Erziehung des ganzen Menschen sieht, plädiert für das musische Element im Unterricht. In der Praxis jedoch, wenn man die Schüler zum Examen dressiert, als gelte es das Leben, wird das meist als Zeitverschwendung betrachtet. Auch viele Eltern neigen zu der Ansicht, die Kinder sollten sich lieber hinsetzen und büffeln, um ihre zukünftige Laufbahn nicht aufs Spiel zu setzen. Zu solchen Kurzschlüssen kann man gelangen, wenn man lediglich materielle Nahziele im Auge hat. Man vergißt dabei sogar, das Examen und Grade bestenfalls ein Maßstab für Gelerntes - kaum immer Gewußtes - sein können, nicht aber für die Eignung zum späteren Beruf, der heute mehr denn je Initiative, Verantwortungsfreudigkeit, schöpferische Phantasie und nicht zuletzt die Fähigkeit zu sinnvoller Freizeitgestaltung erfordert, um auf die Dauer erfolgreich zu sein.

Hinzu kommt, daß nur ein kleiner Prozentsatz der Schüler sich wirklich für eine akademische Laufbahn eignet. Oft stehen dieser Erkenntnis sozialer Ehrgeiz oder Snobismus im Wege, oder falsche Vorstellungen von der Berufspraxis. Ehrgeiz ist gut, wenn er sich auf die Erwerbung von Wissen bezieht, doch wenn es sich nur um gesellschaftliche und materielle Vorteile handelt, wird der Beruf auch nicht befriedigen. In der Schule versucht man dann, das Ziel mit unlauteren Mitteln oder auf Kosten der Persönlichkeit erreichen und erwartet, daß der Lehrer Wunder wirkt, damit solche Schüler "durchkommen". Oft erwarten die Eltern, die sich weder um ihre eigene Bildung, noch um die ihrer Kinder kümmern, bzw. meinen, es sei damit getan, wenn sie abends vor der "Glötze" sitzen.

Was an kreativer Tätigkeit im Elternhaus und spätestens in der Schule geweckt - oder verschüttet - wird, begleitet uns das ganze Leben. Die so häufig erlebte Schulmüdigkeit in der Mittelstufe beruht auf der einseitigen Förderung des Intellekts, mit der meist schon in der Grundschule - manchmal sogar schon in der Vorschule - aus falschem Ehrgeiz begonnen wird. Ohne Begeisterung und schöpferisches Tun erlahmt die Arbeitsfreude. Die Schüler haben sich, wenn sie nicht rebellisch sind, daran gewöhnt, aus Bequemlichkeit "Ja" zu sagen und nicht mitzudenken, zumal auch viele Lehrer die Jasager bequemer finden und die Frager entmutigen, weil sie, "stören". Damit erziehen sie gedankenlose Nachbeter überkommener Clichés, die später kritiklos und manipulierbar sind.

Wenn aber das Ziel das Leben ist, das geistige Beweglichkeit und Unabhängigkeit fordert, die das übermittelte Wissen mit eigener Stellungnahme verarbeitet, so muß der ganze Mensch erfaßt werden. Und eben dazu muß die Pädagogik "das Spiel einbeziehen". Das hatte bereits Schiller erkannt, und ich zitiere ihn hier, obgleich einige "moderne" Pädagogen ihn als "alten Hut" betrachten, der ihnen "schon zum Hals heraushängt". Wie aktuell seine Botschaft ist, zeigt sich besonders heute angesichts der nivellierenden, passivierenden Medien, denen man fast hilflos ausgeliefert ist, wenn man kein Gegengewicht schafft.

Ich möchte hier vor allem eine Lanze brechen für das Theaterspiel in der Schule - nicht nur auf der Bühne und für ein Publikum, sondern auch so weit wie irgend möglich im Sprachunterricht - das so viele Künste einbegreift. Von Sprecherziehung über Gesang, Instrumentalmusik, Tanz, Plakat- und Kostümentwurf, ja auch Nähen (warum sollen das immer nur die vielgeplagten Mütter tun, die schon mit Hausaufgaben belastet werden) umfaßt das Theaterspiel auch historische Forschung, selbst Dichtung, Komposition und Choreographie bis hin zu den technischen Fähigkeiten bei Beleuchtung und Kulissen. Das Spiel fordert Leistung und Können und ist, wenn es "ernsthafte" betrieben wird, nicht bloße Spielerei. Alles, was zum Selbsttun anregt, ist ein Teil der Lebensschulung, weil es schöpferische Kräfte weckt. Abgesehen davon werden auch viele pädagogische Probleme dadurch gelöst.

Wenn man die Bedeutung des Spiels erkannt hat, ist die Repräsentation

tion weniger wichtig. Ergibt sich ein äusserer Anlaß, z.B. ein Jubiläum, so ist das natürlich ein besonderer Anreiz, sein Bestes zu geben, um für die Schule Ehre einzulegen.

Hier möchte ich nochmal auf den angeblichen Zeitdruck zurückkommen: Die Praxis hat erwiesen, daß die Examensergebnisse unter dem Spiel nicht leiden, solange man beim Proben nicht in Perfektionspanik gerät. Im Gegenteil.

Für die Oberstufe ergibt sich bereits aus dem Lehrplan immer die Möglichkeit, dabei zwei Fliegen mit einer Klappe zu schlagen, indem man vorgeschriebene Werke wenigstens in Auszügen spielt, oder die Gedichte dramatisiert, oder gar zur Übung versucht, selbst statt eines Aufsatzes ein Stück schreiben zu lassen. Jede Unterrichtsbesprechung, z.B. eines Dramas, ist dagegen nur ein Notbehelf.

Niemand bedarf der Leitbilder der Kunst so nötig wie der Jugendliche, der seiner selbst noch unsicher ist. Die Schönheit der Sprache erschließt sich dem Spielenden, der sich bemüht, artikuliert und betonend zu sprechen, worauf es im Rampenlicht mehr ankommt, als im Klassenzimmer, wo Gedichte oft heruntergeleiert werden. Die verwickelte Handlung eines Dramas prägt sich dem Gedächtnis "spielend" ein, wenn man sie einmal im wahrsten Sinne des Wortes "abgeschritten" hat. Originalität und Vorstellungsvermögen, die in Aufsätzen so oft fehlen, werden durch Schauspielen gefördert. Je freier man geistig und seelisch ist, desto gelöster wird das Spiel und desto mehr Freude macht es. Höchste Konzentration, die man meist im Unterricht vermißt, ist selbstverständlich, um vor einem Publikum bestehen zu können. Man ist sich dessen bewusst, daß man seine Gruppe nicht im Stich lassen darf.

So fördert das Spiel ohne Ermahnung Begabte und weniger Begabte, nicht nur im Sprechen, sondern in ihrem ganzen Auftreten. Angeber verweist es unmerklich auf ihren Platz und Schüchterne läßt es aus sich herausgehen, wenn sie einmal den Sprung gewagt haben. Das Spiel ist somit keine Flucht vor der Wirklichkeit, sondern Begegnung mit ihr durch die Kunst, also die von jeder höheren Lehr-

anstalt angestrebte Auseinandersetzung mit ihr. Entgegen dem üblichen Drill ist es eine Erweckung, denn es lehrt, die Umwelt zu beobachten.

Darüber hinaus entsteht ein ganz neues Gemeinschaftsgefühl im Schulalltag. Schüler und Lehrer kommen sich nie so nah wie beim Spiel. Weil Können, Reife und Persönlichkeit des Spielleiters daurend in Frage stehen und jeder seinen Teil zum Gelingen beiträgt, verschwinden Autoritätsprobleme von selbst. In gemeinsamer Unterordnung im Hinblick auf das Werk läßt man auch einander gelten. Nirgends kann der Lehrer so viel über das Wesen seiner Schüler erfahren, als wenn er mit ihnen ein Stück eingeübt hat, und das kommt seinem Unterricht zugute.

Allerdings sollte man keinen a-musischen Menschen dazu überreden, Spielleiter zu werden, oder jemanden, der am Stoff mehr interessiert ist als an den Schülern. Freude am Spiel ist die erste Voraussetzung. Die teilt sich dem Ensemble mit. Führung setzt Wohlwollen voraus.

Auch sollte man nicht in den Fehler verfallen, das Berufstheater kopieren zu wollen und den Mangel an Mitteln zu bedauern. Dann hat die musische Tätigkeit in der Schule ihren Zweck verfehlt. Vielmehr sollte man die Kinder anregen, etwaigen Mängeln an Ausstattung durch Phantasie abzuhelpen und ihre besonderen Möglichkeiten fördern: Begeisterungsfähigkeit und Prägbarkeit. Oft spielen Schüler, die in einem Stück leben, besser als Erwachsene, weil sie mehr Idealismus und Unbefangenheit besitzen. Gerade auf der Stilbühne, die mit sparsamsten Requisiten arbeitet, kommt das zur Geltung.

Wichtig ist auch, daß man selbst an das Stück glaubt und seine Aussage für nötig hält. Sonst wird es nicht überzeugen. Dann bleibt nur noch, mit den Spielern gemeinsam den Stil zu finden, der ihnen erlaubt, sie selbst zu bleiben. Wie man es im einzelnen macht, lehrt erst die Praxis.

Ich ging immer von den Hauptrollen aus, die das Stück tragen, aber auch von dem Bestreben, möglichst alle einzubeziehen, wenigstens

hinter der Bühne als Belauchter etc., oder als Plakatmaler, Musiker, Tänzer und Sänger. Es gibt kaum ein Stück, das sich nicht durch Gesang und Tanz ergänzen läßt. Und wie viel hängt von einer tüchtigen Souffleuse ab!

Natürlich freut sich jeder über eine gute Zeitungskritik, aber im Hinblick auf unsere als wichtig erkannte Aufgabe ist sie von sehr zweitrangiger Bedeutung. Was die Presse betrifft, so sollte sich der Leiter einer Schulbühne eher ein dickes Fell anschaffen, weil da meist weniger Verständnis als Herablassung zu erwarten ist. Die Presse kritisiert nach dem Maßstab der Berufsbühne - einen anderen gibt es dort selten.

Ein Beispiel aus meiner Erfahrung: Mit einer STD.10 führten wir Szenen aus "Hamlet" auf. Eine deutsche Zeitung kritisierte uns in Grund und Boden; eine englische lobte uns über den grünen Klee und war vor allem davon angetan, daß die Schüler in der Fremdsprache so schwierige Texte meisterten. Besonders lobend wurde der Einfall erwähnt, das Spiel als Ballettpantomime gestaltet. Einer Schule hätte man das nicht zugetraut ... Natürlich wußte man nicht, daß selbst die Choreographie von einem Schüler stammte. Die Klasse war so glücklich in ihrem Tun, daß die ungerechte Kritik sie nicht niederschmetterte - noch stieg ihr das Lob zu Kopf. Für den Spielleiter kam die schönste Bestätigung, als sie alle schon längst aus der Schule waren - in Gestalt eines Feldpostbriefs von der Grenze: ... "und ich möchte Ihnen noch für Hamlet danken".

Das ist alles schön und gut, werden manche Leser sagen - aber wie baut man so etwas bei einem gedrängten Lehrplan in den Unterricht ein und wie bewerkstelligt man es in einem Fach wie Deutsch als Fremdsprache?

Hier möchte ich vorausschicken, daß man zuerst überzeugt sein muß, daß das musische Tun notwendig, oder zumindest wünschenswert ist, denn diese Art von Unterricht ist für den Lehrer keineswegs bequem. Im Gegenteil, sie erfordert viel vorbereitende Planung und Phantasie, damit immer alle einbezogen und sinnvoll beschäftigt sind. Leerlauf kann leicht in Chaos ausarten, besonders

wenn alles in Bewegung ist und man sich z.B. einen Tanz nicht zuende ausgedacht hat oder vergas, daß irgendwo eine entsteht. Natürlich kann man das mit den üblichen Disziplinmitteln zurechtbiegen, aber dabei geht die Freude am Spiel, die unbedingt erhalten werden muß, verloren. Weis man wirklich nicht weiter, so fällt einem kein Stein aus der Krone, wenn man die Kinder fragt. Sehr oft gibt das die besten Ideen, und jeder ist stolz, wenn sein Rat zum Gelingen beiträgt.

Wenn ich jetzt einige Anregungen aus der Praxis gebe, so bin ich mir darüber klar, daß man es auch anders und besser machen kann, aber einigen mag es doch eine Hilfe sein.

Wir wissen alle, daß Deutsch als Fremdsprache mit Verlegenheitsfächern wie Buchführung konkurrieren muß, und das in einer Welt, wo viele am liebsten bereits im Kindergartenalter Berufsschulung betreiben würden!

Also ist der Fremdsprachenunterricht verpflichtet, attraktiv zu sein. Es kommt also darauf an, den Schülern, die sich dazu entschlossen haben - und zum Glück sind es meist solche, die Sprachbegabung besitzen - die Freude und damit den Lerneifer zu erhalten. Wenn man sich immer vor Augen hält, daß Sprache vom Sprechen kommt - das dann zum Schreiben führt, und nicht umgekehrt - hat man schon viel gewonnen. Gesprochen lebt sie und erschließt später ganz selbstverständlich ihren Schatz an Liedgut, Volkstanz und Literatur, mit dem wir uns vor niemandem zu verstecken brauchen. Im Buch zu Anfang ist die Sprache tot. Man sieht sie, aber man hört sie nicht, Man hört nur die Übersetzungen und dabei bleibt es. Das Idiom muß sich von vorn herein dem Ohr einprägen.

Aber wie soll man jemanden Deutsch sprechen lassen, der nur Englisch und Afrikaans kann? - Was kann er sagen? Er muß hören!

Daher gebe ich in Std.6, wo mit Deutsch begonnen wird, zunächst keine Textbücher aus und beschränke anderssprachige Erklärungen auf ein Minimum. Die Textbücher haben es an sich, daß sie meist mit Stoff beginnen, der übersetzt werden muß, also von vornherein immer die sowieso den ganzen Tag gehörten Sprachen einbezieht.

Bereits am zweiten Tag können die Schüler Deutsch sprechen, denn wir haben mit den Zahlen begonnen und mit Rechnen, das keiner Übersetzung bedarf. Wir zählen die Kinder, die Bänke usw., und da man in dem Alter schon etwas "getrost nach Hause tragen" möchte, schreiben wir in unser Vokabelheft die Zahlen auf, sowie die Rechenzeichen. Wir teilen die Klasse in zwei Parteien, A und B.

A fragt B der Reihe nach z.B.: "Wieviel ist 10 mal 10?" usw. Bei richtiger Antwort steht es 2:2 (die Punkte zu zählen, ist ein beliebtes Amt, und die Punktzahl wird gewissenhaft notiert und in der nächsten Woche an die Tafel geschrieben). Ist die Antwort falsch, so hat B noch eine Chance, und bei richtiger Antwort steht es dann 2:1. So müssen auch die aufpassen, die nicht dran sind. Weiß keiner die Antwort, so sagt sie der Fragende und dann steht es 4:0 für seine Partei. Weiß er es auch nicht, so gibt es 0:0. Dies Frage- und Antwortspiel, das manchem Erwachsenen albern vorkommen mag, macht viel Spaß, wird aber nur einmal in der Woche gespielt, weil man inzwischen neue Fragen lernt, z.B.: "Was ist das" indem man auf Gegenstände in der Klasse zeigt, sowie es der Lehrer tat, bevor er die Vokabeln an die Tafel schrieb, die man dan in drei Spalten - wegen der visuellen Einprägbarkeit - ins Vokabelheft einträgt. Bald kann man schon fragen: "Wie ist das?" und: "Wo ist das?", nachdem der Dativ erklärt und notiert worden ist. Zwischendurch beantwortet man als Hausaufgabe oder an der Tafel schriftliche Fragen.

Nebenher geht das Singen. Gleich zu Anfang wird z.B. ein Kanon gesungen. Ich gebe hektografierte Liedertexte aus, die im Lauf des Quartals mit entsprechenden Illustrationen ins Liederheft eingetragen werden. Dabei entstehen oft wunderschöne, saubere und ordentliche Arbeiten, die man z.Tl. auch in der Klasse tun darf, wenn ich Gedichte abfrage. Jede Woche muß ein Gedicht auswendig gelernt werden, aber die Lieder eignet man sich durch Singen an. Auch das Alphabet wird zu Anfang jeder Stunde gesungen und getanzt, sodass sich die Unterschiede (o - u - e - i) einprägen. Das ist gleichzeitig eine gute Atemübung und macht Spaß. Das Alphabet mit den Figuren, und später Wörtern, kommt ebenfalls ins Vokabelheft. Plurale werden als Endungen in Klammern gesetzt. Alle haben immer zu tun, auch wenn man einmal

30 Kinder einzeln abfragen muß. Am Ende des Quartals sind das unzählige mündliche Noten, zu denen noch die Fragen und Antworten kommen, sobald es gelungen ist, alle 100 Std.6'er zu kennen ... Einmal in der Woche gehen wir in den Saal oder in den Schulhof zum Tanzen (Volkstanz und Bewegungsspiel). In der Mitte des Jahres sind wir meist so weit, daß wir ein "Konzert" in der Schule geben können, das unter einem bestimmten Motto steht, z.B. "Wir wandern und singen", oder später ein Frühlingsfest, Advent, Nikolaus, oder eine Fahrt durch Deutschland. Dabei wirken immer alle Klassen von Std. 6 bis 10 mit, aber es wird zuerst getrennt mit der jeweiligen Klasse geprobt, bzw. ergibt es sich aus dem Unterricht (etwa die Dramatisierung eines Gedichte), und erst ganz zuletzt einmal mit allen zusammen, weil es sonst die Schulordnung stören und den Stundenplan durcheinanderbringen würde.

Wenn das Textbuch ausgegeben wird, sind wir schon so weit, daß wir alles durchgenommen haben, was sich ohne Übersetzung anbietet, sogar die Familie, und man freut sich, im Buch Bekanntes zu entdecken. Nun wird gemeinsam und einzeln gelesen und Fragen werden zum Teil als Hausarbeit beantwortet. Im 4. Quartal lesen wir ein Buch und beantworten mündliche und schriftlich Fragen darüber. Dann erzähle ich auch Märchen, vor allem solche, die schon in der Muttersprache bekannt sind.

In Std.7 wird das fortgesetzt, nur mit dem Unterschied, daß die Schüler sie bald selbst auch erzählen sollen, und zwar im Imperfekt. Dafür dürfen sie denn auch Schattenspiele machen, wozu sich die Märchen besonders eignen. Die Texte zu den stummen Figuren, die hinter aufgespanntem Laken stehen oder agieren, erarbeiten wir gemeinsam in der Klasse. Sie werden dann dazu gesprochen, bzw. gesungen. Je nach Eignung haben wir mit Std.7 auch öfter Theaterstücke auf die Bühne gebracht, z.B. "Der kleine Prinz", oder "Nuskacker und Mauskönig", "Marco Polo und die Prinzessin in China" (das sich besonders gut als Musical eignet und viele Lieder und Tänze verwenden kann).

In Std. 8, 9 und 10 kann man die meisten vorgeschriebenen Gedichte dramatisieren und auch da immer wieder durch Gesang die Stunden auflockern. Balladen wie "John Maynard", "Der Zauber-

lehrling", "Der Handschuh", "Der Sänger", "Nis Randers" u.a. werden mit verteilten Rollen rezitiert und dabei gespielt. Andre kürzere und viele lyrische Gedichte müssen von jedem ganz auswendig gelernt werden, sofern sie sich dazu eignen, was bei einigen modernen Gedichten weniger der Fall ist. Was man heutzutage gegen Auswendig lernen hat, verstehe ich nicht. Eine schöne Sprache mit sinnvollem Inhalt belastet nicht das Gedächtnis, sondern stärkt es und hat zudem noch den Vorteil, dass deren Musik der geisttötenden Radio- und Fernsehreklame, die einem fortwährend in den Ohren gellt, entgegenwirkt.

Damit Sie nicht den Eindruck bekommen, dass ich das Lernen der Verben und Fälle nicht dem Zufall oder der Osmose überlasse. In Std.8 müssen anfangs jede Woche 20 Verben gelernt werden, und wer sie nicht kann, muss die und alle vorherigen 10x schreiben - genau wie im Latein, wo man auch nicht raten kann. Wer es dann immer noch nicht weiß, dem ist nicht zu helfen. Auch solche gibt es, die trotzdem drei Sprachen lernen wollen, aber sie sind in der Minderheit.

In Std. 10 lasse ich alle 14 Tage einen Aufsatz oder Brief schreiben, bzw. ein Thema mündlich behandeln oder debattieren, was beliebter und auch besser ist, weil man dabei vergisst, dass man es "eigentlich nur auf Englisch sagen kann". Es ist immer erlaubt, zwischendurch ein Wort zu fragen, auch bei Klassenaufsätzen, denn das gibt größere Sicherheit, vor allem, wenn man dabei feststellt, dass man das bei einiger Überlegung auch selbst gewusst hätte.

Ob wir mit der Oberstufe ein Stück spielen, oder nur Sketches oder Gedichte, hängt von der Zusammensetzung und Begabung der jeweiligen Klasse ab. Weniger Zeit, aber umso mehr Einfühlungsvermögen, erfordern Pantomimen. So haben wir einmal mit Std.10 Felix Timmermans "St. Nikolaus in Not" gespielt. Oder ich spiele mehrere Male ein Lied (Platte oder Tonband, denn ich spiele kein Instrument) und dann, wenn die Schüler den Text verstanden haben, verteilen wir die Rollen, legen die Platte wieder auf und sie stellen das Lied mimisch dar. Meist bedarf es kaum einer Anregung, dass es klappt und dem Inhalt entspricht.

Für die Oberstufe habe ich ein eignes Liederbuch zusammengestellt, das eine große Zahl von Wander- und Heimatliedern enthält, die wir jeweils auch für die Landeskunde verwenden. Eine besondere Freude machte uns der Besuch eines Konzertes von Heino, der viele "unserer" Lieder sang und sie durch sein die Jugend ansprechendes modernes Image noch aufwertete.

Abschließend möchte ich sagen, dass man schon deshalb getrost das musische Element mehr zu Wort kommen lassen darf, weil es sogar - zumindest für Std.6 - im Lehrplan empfohlen wird. Wenn man das tut, werden die Oberklassen einen selbst daran erinnern: "Ach bitte, dürfen wir heute singen?" - "Wann spielen wir wieder Theater?" Und es sind nicht die "Faulen", die das sagen. Dabei denke ich auch an das Wort eines Referenten auf einem Deutschlehrerkursus wobei er es gleichzeitig zur allgemeinen Erbauung demonstrierte): "Deutsch muß g e t a n werden!" Es sollte nicht nur ein Schattendasein führen als eines der Fächer, die das Sesam-öffne-dich zur Universität bedeuten.

Rezensionen

ROBIN SAWERS: *LIFE IN A WEST GERMAN TOWN.*

HARRAP 1974: Reprinted 1976; 1978 (twice);
1980

Der erste Eindruck, den der Leser von diesem schmalen 80 -
Seiten- Buch gewinnt, wird durch das Schwarz-Weiß-Foto auf dem
Buchdeckel bestimmt. Es ist eine Straßenaufnahme in einer
deutschen Kleinstadt, die nicht durch moderne Glas- und Beton=
bauten, sondern durch adrette altertümliche Fachwerkhäuser ihren
Reiz erhält. Als besonderer Blickfang dient ein kunstvoll ge=
schmiedetes Wirtshausschild mit einem Weinfäß. Den eisernen
Träger, an dem das Schild über dem Eingang zum Gasthaus hängt,
schmücken zierliche Girlanden mit Schmetterlingsmotiven. Ver=
stärkt wird der freundliche Eindruck dieses Altstadtidylls noch
durch die dekorativen Blumenkästen (Geranien!) unter den Fenstern
der Häuser mit Straßen-front.

Offenbar hat das Bild als visueller Text neben dem verbalen des
Titels "Life in a West German Town" besonderen Aussagewert. Für
den Vorstellungsbereich 'Leben in einer deutschen Stadt' werden
hier Bildelemente eingesetzt, die nicht so sehr Information ver=
mitteln bzw. zu weiterführenden Fragen reizen sollen (vgl. dage=
gen die Bilder auf dem Deckel des Buches von Fraser Cameron:
"Contemporary Germany", Rezension in DUSA 1979, Heft 2 von Eber=

hard Funcke), sondern eher zum genießenden Betrachten auffordern:
ein Appell ans Gemüt und ans ästhetische Empfinden. Schöne Fach=
werkhäuser, eine verkehrsarme Straße, ein einladendes Gasthaus=
schild, Blumen - diese Bildelemente, die Gestaltungssinn, ein
Empfinden für Schönheit und Ordnung, für Lebensfreude aber auch
Gemütlichkeit ansprechen, gelten offenbar in diesem Kontext auch
als typisch deutsch. Wohlgemerkt: das ist die Optik eines Aus=
länders, der in diesem Stadtbild einen Aspekt seiner Sicht Deutsch=
lands verkörpert sieht. Vielleicht sollte hier einmal (dankbar?)
angemerkt werden, daß das Deutschlandbild der Rezipienten, sofern
es durch 'Bilder' beeinflusst werden kann, in diesem Fall nicht
durch ein auch negative Assoziationen hervorrufendes Foto vorge=
prägt wird - gewiß ließen sich für diese Beeinflussung auch viele
Bilder finden -, sondern daß hier das schlichte Bild einer
Straßenszene in einer gut erhaltenen Altstadt vorgezeigt wird:
gleichsam das Gewachsene, nach Generationen noch immer Bewährte
als Zeugnis menschlicher Kultur.

Will Autor Sawers damit zum Ausdruck bringen, daß alle Bereiche
des Lebens in einer mittleren Stadt in Deutschland so harmonisch
gegliedert sind wie die Fachwerkhäuser auf dem Bild, so ohne Kon=
troversen? - Sicher nicht. Leider lassen aber seine 15 Kapitel
über das Leben in einer deutschen Kleinstadt eine bedenklich
stimmende Tendenz zur Typisierung, zur bloß oberflächlich
abbildenden Beschreibung der Erscheinungsformen deutschen All=
tagslebens erkennen. Eine Auseinandersetzung mit den aktuellen
und akuten Problemen der Menschen, die in dieser Gesellschaft le=
ben und die auch in einer mittleren Kleinstadt spürbar werden
(u.a. Bürokratisierung des Lebens, Staatsverdrossenheit, Probleme
mit der Umwelt, Gastarbeiterproblematik), fehlt fast gänzlich.
Woran mag das liegen? Vielleicht ist diese typisierende Darstel=
lungsform durch die Zielgruppe bedingt, an die sich das Buch wen=
det. Es ist für englischsprachige Oberschüler/innen ge=
schrieben, die sich in ihrer eigenen Sprache einen Überblick über
einige Aspekte des Lebens in der Bundesrepublik, exemplarisch
dargestellt am Leben in einer Stadt in Zentraldeutschland, ver=
schaffen wollen.

Der Autor bietet in den 15 Kapiteln eine Fülle von interessanten
landeskundlichen Informationen. Bei wichtigen Gebrauchsgegen=

ständen oder Begriffen aus dem alltäglichen Leben stehen die deutschen Bezeichnungen in Klammern. Dann wechselt die Erzählperspektive, wenn nämlich ziemlich unvermittelt ein englischer Junge, Roy, auftritt und seine deutschen Bekannten Ursula, Helmut u. Lisa besucht. Er geht mit ihnen zum Einkaufen, zum Essen und auch einmal ins Konzert. An einem Tag besucht er mit Lisa die Schule, erfährt, daß eine 'Klassenfahrt' nach Marburg geplant ist, aber auch eine 'Klassenarbeit' geschrieben werden soll. Im 'Pausenhof' ist er brav sein 'Pausenbrot'.

Es würde zu weit führen, den Inhalt der einzelnen Kapitel aufzuführen. Sport und Entspannung werden erwähnt, aber auch die Verwaltung und das Verkehrswesen; das Kino ebenso wie das Café und das Krankenhaus. So erfahren englischsprechende Leser so nach und nach, mit oder ohne Roy, wie und wo die Deutschen wohnen, was ein 'Schukostecker' und was ein 'Schwingfenster' ist (S.14 f), daß ein deutsches Gesthaus ein "Cross between a pub and restaurant" (s.58) ist und was der Unterschied zwischen einer Apotheke und einer Drogerie ist.

Aber warum präsentiert der Autor seinen Lesern bei so viel handfester landeskundlicher Information, die er vermitteln will, dann eine imaginäre Stadt? Ritzenburg an der Bieler - die Stadt, die er beschreibt, ist auf keiner Landkarte zu finden. Dieser Kunstgriff ermöglicht es natürlich dem Autor, auch Aufnahmen aus andern Städten in 'Ritzenburg' anzusiedeln. Diese Stadt hat auch eine recht merkwürdige Geschichte, wie man im ersten Kapitel nachlesen kann. Da wird der Ursprung als germanische Siedlung erwähnt, außerdem ein römisches Kastell, sodann ein Kloster und eine Ritterburg (gegründet von dem schrecklichen Raubritter Johannes von Rizen [!]). Nach dem 30 jährigen Krieg wird ein Schloß auf den Ruinen der Burg erbaut, in 19. Jahrhundert kommt die Eisenbahn. Im 20. Jahrhundert breitet sich die Stadt in die Ebene aus. Das einschneidendste Geschehen der deutschen Geschichte im 20. Jahrhundert aber: der zweite Weltkrieg und seine katastrophalen Folgen wird mit keinem Wort erwähnt. Sollte der wirklich spurlos an 'Ritzenburg' vorbeigegangen sein? Offenbar gab es hier keine Ruinen, keine notvollen Zeiten des Wiederaufbaus, keinen Wohnungsmangel, bedingt durch die Aufnahme von

Flüchtlingen und Vertriebenen aus dem Osten, keine sozialen und politischen Spannungen. Einmal wird erwähnt, daß das Sozialamt sich um "young and old people, refugees and visitors from East Germany" (S.31) kümmert. Wie dieser Staat entstanden und wie die Teilung Deutschlands sich auf die Menschen auswirkt, das erfährt der Leser nicht. Dies Beispiel zeigt, welche Nachteile es hat, wenn der Autor nicht von der Geschichte einer wirklichen Stadt ausgeht.

Ein Stadium des Stadtplans ist auch aufschlussreich für die etwas einseitige Ausrichtung des Buches. Ritzenburg hat eine Altstadt, eine Neustadt, viele Schulen, ein Heimatmuseum, einen Hauptbahnhof usw. - aber nur eine Fabrik, die im letzten Jahrhundert gegenüber der Brauerei errichtet wurde. Fabriken spielen in diesem Buch keine große Rolle. Roy erfährt allerdings, daß es auch Gastarbeiter (Perser, Türken, Afghanen) in Ritzenburg gibt. Sie nehmen die "humdrum jobs in factories and hospitals for which it is difficult to find people." (S.67) Undifferenzierter geht's kaum!

Das Buch hat seit seinem ersten Erscheinen im Jahre 1974 wiederholt Neuauflagen erlebt, zuletzt im Jahre 1980, was beweist, daß es häufig im Unterricht eingesetzt worden ist. Der Wert des Büchleins für die praktische Schularbeit wird durch den Teil "Questions and Project Work" am Schluß des Buches beträchtlich erhöht. Hier sind zu jedem Kapitel weiterführende und kulturkontrastive Fragen gestellt, die das landeskundliche Wissen vertiefen, aber auch auf die Unterschiede der eigenen und der Zielkultur aufmerksam machen sollen. Leider hat der Autor nicht dafür gesorgt, daß die Informationen immer 'up to date' bleiben. Das gilt z.B. für die Benzinpreise, die auf dem Bild auf Seite 41 noch immer denen von 1974 entsprechen, mittlerweile aber rasant gestiegen sind. Auf Seite 77 muß es heißen: drei Pfund Kartoffeln, nicht drei Pfund Kartoffel.

Es ist zu bezweifeln, ob das Buch in südafrikanischen Schulen im Unterricht benutzt werden kann, da das Pensum der vorgeschriebenen Lektüre ja bewältigt werden muß. Für die Schülerbibliothek aber dürfte es recht brauchbar sein und für die Hand des

Lehrers, der sich der Gefahr zur Clichébildung bewusst ist. Es bietet eben recht viel nützliches landeskundliches Hintergrundwissen in leicht lesbarer Form. Der Text ist auch durch viele Bilder aufgelockert, wobei allerdings die gleichen Vorbehalte gelten: sie lassen von einer Problematik im Zusammenleben der Menschen nichts erkennen.

Das Buch soll R4,10 kosten. Dieser Preis scheint für so einen schmalen Band doch verhältnismäßig hoch.

FRIEDRICH WITTENBERG

Richtigstellung zum Artikel "Warnung vor Interferenz" von S. Korge in DUSA 13 (1982) H.2, S. 10:

Leider ist in dem an den Herausgeber des DUSA geschickten Typoskripts des oben genannten Artikels ein sinnentstellender Tippfehler von mir übersehen worden. Ich bitte deshalb, die folgende Korrektur vorzunehmen:

Auf Seite 10, 3. Absatz, Zeile 1 muß es heißen:

Interferenz ist von Lernern einer Fremdsprache - ganz besonders im Anfangsstadium - nicht zu vermeiden,

Ich bitte um Entschuldigung für dieses Versehen.

S. Skorge

LISTE DER AN SÜDAFRIKANISCHEN SCHULEN VORGESCHRIEBENEN WERKE

TITEL	PROV.	STD.	JAHR
Alexander	Flucht und Heimkehr	O.V.S.	9 1984
Böll	Erzählungen (Klett)	Kap	9 1984
Buchholz (ed.)	Fragen, Kritische Texte für den Deutschunterricht. (Bayr. Schulbuchvlg.)	Kap	10/M 1984
Dürrenmatt	Der Besuch der alten Dame (Arche)	Kap	10/M 1984
Dürrenmatt	Die Physiker (Arche)	Kap	9 1984
Dürrenmatt	Der Richter und sein Henker (Rohwolt)	Tvl.	10 1984/85
Dürrenmatt	Der Verdacht (Rororo)	Natal	9 1984
Echtermeyer/ Von Wiese	Deutsche Gedichte (Bagel)	Natal	9 1984
		Natal	10 1984/85
		Kap	10/M 1984
Fontane	Der Stechlin (Ullstein)	Kap	9/M 1984
Frisch	Biedermann und die Brandstifter (Suhrkamp)	Kap	9/M 1984
Horn/Krüger (ed.)	Deutsche Gedichte von der Reformation bis zur Gegenwart (McGraw-Hill)	Tvl.	9 1983/84
		Tvl.	10 1984/85
		O.V.S.	10 1984
Kästner	Drei Männer im Schnee	O.V.S.	10 1985
Klier/Martin (ed.)	Deutsche Erzählungen Bd. 1 (Hueber)	Natal	9 1984
Kussler (ed.)	Textbuch Lyrik (Hueber)	Kap	10 1984
Lenz	Das Feuerschiff (Klett)	Kap	10 1984
Lenz	Das Wrack and other stories (Heinemann)	O.V.S.	10 1985
Lenz	Der Mann in Strom (dtv)	Natal	10 1984/85
MacPherson	Deutsches Leben Teil 2	O.V.S.	9 1984
Mann, T.	Buddenbrooks (rororo)	Kap	10/M 1984
Schnurre	Die Tat/Ein Fall für Herrn Schmidt (Klett)	Kap	9 1984
Smith, M.E. (ed.)	Deutsche Hörspiele (McGraw-Hill)	Tvl.	9 1983/84
Stifter	Bergkristall (Reclam)	Natal	10 1984/85
Trümpelmann (ed.)	Vom Blütenbaum der deutschen Dichtung	O.V.S.	9 1984
		O.V.S.	10 1985
Von Delft (ed.)	Deutsche Erzählungen aus dem 20. Jahrhundert (H & R Academica)	Tvl.	10 1984/85
		O.V.S.	10 1984
		Kap	10 1984
Voegeli	Die wunderbare Lampe	O.V.S.	10 1984
Vorderwülbecke (ed.)	Blick auf Deutschland (Klett)	Natal	9 1984