



Lehrplan  
**Deutsch**  
Gymnasiale Oberstufe Hauptphase

E- und G-Kurs

**Lektüren-Lehrpläne mit Handreichungen**

**Nur für die Hand der Lehrkraft**

**Schuljahr 2018/2019**

Erstes Jahr der Hauptphase der Oberstufe:

Antikes Drama (Sophokles, Ödipus oder Antigone)

Politische Rede

Liebeslyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Schwerpunkt Romantik

davon im zweiten Halbjahr des ersten Jahres des Hauptphase:

Faust I

Franz Kafka, Kurze Prosa, Erzählungen: Textausgabe mit Materialien

Zweites Jahr der Hauptphase der Oberstufe:

Frank Wedekind, Frühlings Erwachen

Ludwig Harig, Weh dem, der aus der Reihe tanzt

Lyrik: Heimatverlust und Exil

Reflexion über Sprache: Themenheft Zentralabitur, Sprache (Sprachursprung, Spracherwerb, Sprachwandel, Sprachkritik, Sprachskepsis, Sprachnot)

**Gymnasien des Saarlandes**

**Berufsbildungszentren mit gymnasialer Oberstufe**

**Gemeinschaftsschulen / Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe**

**Alle am Abiturverfahren 2019 beteiligten Schulen des Saarlandes**

Trierer Straße 33	66111 Saarbrücken	
<a href="http://www.saarland.de">www.saarland.de</a>		

# Einschränkungen des Lehrplans Deutsch für die Hauptphase der gymnasialen Oberstufe im Schuljahr 2018/2019

**Aufgrund der zeitlichen Kürze des Schuljahres 2018/2019 wird im Hinblick auf die Schwerpunktsetzung im Unterricht auf folgende Einschränkungen des Lehrplans für das Schuljahr 2018/2019 (gemäß Rundschreiben vom 14.11.2017) hingewiesen:**

## **Schuljahr 2018/2019**

Im ersten Halbjahr der Hauptphase der Oberstufe entfallen im Themenbereich „Liebeslyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Schwerpunkt Romantik“ die literarischen Epochen Mittelalter und Barock.

Im ersten Jahr der Hauptphase der Oberstufe ist eine Präsentation nicht verbindlich durchzuführen (Kompetenzbereich Sprechen und verstehendes Zuhören: Punkt 1.2.3 Präsentationen durchführen).

In E- und G-Kurs entfällt im zweiten Halbjahr des ersten Jahres der Hauptphase der Oberstufe

- im Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen: Punkt 2.3 Texte unterschiedlicher medialer Form, hier Filmanalyse

Es entfällt also:

„Die Schülerinnen und Schüler

- erfassen Theaterinszenierungen und Literaturverfilmungen als mögliche Interpretation literarischer Primärtexte.
- vergleichen die Theaterinszenierung und die Literaturverfilmung mit der Textfassung.
- kennen die verschiedenen Inszenierungsmittel und deren Wirkung.
- analysieren Filme unter Berücksichtigung der visuellen und akustischen Ebene sowie der Erzählebene.“

Zusätzlich entfällt im E-Kurs im zweiten Halbjahr des ersten Jahres der Hauptphase der Oberstufe

- die Behandlung von „Faust II“ (in Teilen),

Für die E- und G-Kurse wird die Anzahl der im zweiten Halbjahr des ersten Jahres der Hauptphase zu lesenden Kafka-Texte folgendermaßen reduziert:

Im Themenbereich „Franz Kafka, Kurze Prosa/Erzählungen“ sind im E-Kurs 7 von 11 Texten, darunter verbindlich „Das Urteil“, „Vor dem Gesetz“ und „Kleine Fabel“, zu behandeln.

Im Themenbereich „Franz Kafka, Kurze Prosa/Erzählungen“ sind im G-Kurs 5 von 7 Texten, darunter verbindlich „Das Urteil“ und „Kleine Fabel“, zu behandeln.

Für die E- und G-Kurse, die im zweiten Jahr der Hauptphase unterrichtet werden, wird die Anzahl der zu lesenden Gedichte im Themenbereich „Lyrik: Heimatverlust und Exil“ folgendermaßen reduziert: Im Themenbereich „Lyrik: Heimatverlust und Exil“ sind im E-Kurs 10 Gedichte, im G-Kurs 7 Gedichte verbindlich zu behandeln.

# Inhalt

Lektürenhandreichung Vorbemerkung

Übersicht über die Abiturlektüren

Lehrplanauszug: Sequenzierung der Inhalte E-Kurs und G-Kurs

## Lektüren erstes Jahr der Hauptphase der Oberstufe:

Antikes Drama (Sophokles, Ödipus oder Antigone)

Politische Rede

Liebeslyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Schwerpunkt Romantik

## davon im zweiten Halbjahr des ersten Jahres der Hauptphase:

Faust I

Franz Kafka, Kurze Prosa, Erzählungen: Textausgabe mit Materialien

## Lektüren zweites Jahr der Hauptphase der Oberstufe:

Frank Wedekind, Frühlings Erwachen

Ludwig Harig, Weh dem, der aus der Reihe tanzt

Lyrik: Heimatverlust und Exil

Reflexion über Sprache: Themenheft Zentralabitur, Sprache (Sprachursprung, Spracherwerb, Sprachwandel, Sprachkritik, Sprachskepsis, Sprachnot)

## **LEKTÜRENHANDREICHUNG FÜR DAS FACH DEUTSCH IN DER HAUPTPHASE DER GYMNASIALEN OBERSTUFE**

### **Vorbemerkung**

Das Kernfach Deutsch wird auf grundlegendem (G-Kurs) oder erhöhtem Anforderungsniveau (E-Kurs) unterrichtet.

Sowohl für den E-Kurs wie für den G-Kurs erfolgt im neuen kompetenzorientierten Lehrplan eine Sequenzierung der Lerninhalte bis zum Abitur. Die Lerninhalte und ihre Sequenzierung sowie die damit verbundenen Stundenansätze als Richtwerte, die nicht unterschritten werden sollten, sind verbindlich. Insbesondere im ersten Jahr der Hauptphase gibt es allerdings Freiräume, die die Fachlehrkräfte und Kurse mit einer selbstgewählten Lektüre aus dem 18. oder 19. Jahrhundert füllen können.

Zur Differenzierung in E- und G-Kurs machen die Bildungsstandards für die domänenspezifischen Bereiche Vorgaben, indem für die E-Kurse weitere Kompetenzen genannt werden (s. Lehrplan Deutsch Hauptphase Oberstufe). Grundsätzlich findet eine Differenzierung zwischen E-Kurs und G-Kurs durch die unterschiedliche Komplexität der Aufgaben und die jeweils definierte und/oder differenziert vertiefend zu behandelnde Pflichtlektüre statt.

Um mit der Lektüreauswahl auf literarische Entwicklungen reagieren zu können und immer wieder neue Aufgaben in der zentralen Abiturprüfung stellen zu können, werden den Lehrkräften Lektüren-Lehrpläne mit Handreichungen zu den ausgewählten Lektüren zur Verfügung gestellt.

Für das erste und zweite Halbjahr sieht die Sequenzierung die folgenden Themen für E- und G-Kurs verbindlich vor: ein antikes Drama, Liebeslyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart mit Schwerpunkt Romantik (*Hinweis: im Schuljahr 2018/2019 entfallen die literarischen Epochen Mittelalter und Barock*), Goethes Faust Teil I (*Hinweis: im Schuljahr 2018/2019 entfällt Teil II in Teilen*), eine weitere, jährlich wechselnde Pflichtlektüre (im Schuljahr 2018/2019 Franz Kafka, Kurze Prosa, Erzählungen: Textausgabe mit Materialien.)

Eine der im Lehrplan festgeschriebenen Lektüren des ersten Jahres der Hauptphase (antikes Drama, Liebeslyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart mit Schwerpunkt Romantik, Faust) ist nur dann Gegenstand der schriftlichen Abiturprüfung, wenn sie -statt einer wechselnden Pflichtlektüre- ausdrücklich dazu erklärt wird. In diesem Falle werden auch die verbindlichen Textausgaben vorab festgelegt. Im Schuljahr 2018/2019 (Abitur 2020) ist dies der Fall:  
Johann Wolfgang von Goethe, Faust. Kommentiert von Erich Trunz, C.H.Beck-Verlag, ISBN-13: 978-3406611384.

Im ersten Jahr der Hauptphase ist das Thema Politische Rede vorgesehen, im zweiten Jahr der Hauptphase ein größeres sprachwissenschaftliches oder sprachkritisches Werk.

Der Lektüreplan für das dritte und vierte Halbjahr bezieht sich in der Regel auf die Literatur der Moderne und berücksichtigt alle drei Gattungen.

Per Rundschreiben werden festgelegt:

ein größeres sprachwissenschaftliches oder sprachkritisches Werk,  
die wechselnden Pflichtlektüren,  
die für die landeszentrale Abiturprüfung festgesetzten Lektüren.

**Abiturlektüreprogramm im Fach Deutsch im E-Kurs und G-Kurs  
Schuljahr 2018/19**

<b>1. Jahr Hauptphase Schuljahr 2018/19 (Abitur 2020)</b>	
<b>G-Kurs und E-Kurs</b>	<p><u>Im zweiten Halbjahr des ersten Jahres des Hauptphase</u> (Gymnasien 11.2, Gemeinschaftsschulen und Berufsbildungszentren mit gymnasialer Oberstufe 12.2)</p> <p>Johann Wolfgang von Goethe, Faust. Kommentiert von Erich Trunz, C.H.Beck-Verlag, ISBN-13: 978-3406611384</p> <p>Franz Kafka, Kurze Prosa, Erzählungen: Textausgabe mit Materialien (Editionen für den Literaturunterricht), Klett-Verlag, ISBN-13: 978-3123524172</p>

<b>2. Jahr Hauptphase Schuljahr 2018/19 (Abitur 2019)</b>	
<b>G-Kurs</b>	<p><b>Umgang mit Literatur</b></p> <p>Frank Wedekind, Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie. Mit einem Kommentar von Hansgeorg Schmidt-Bergmann, Frankfurt am Main 2002. (8. Auflage 2014) Suhrkamp BasisBibliothek 21 = SBB), ISBN-13: 978-3-518-18821-7</p> <p>Ludwig Harig, Weh dem, der aus der Reihe tanzt, Carl Hanser Verlag (13. März 2017), ISBN-13: 978-3-446-25444-2</p> <p>Lyrik: „Heimatverlust und Exil“, Cornelsen, ISBN: 978-3-464-609149</p> <p>Reflexion über Sprache Themenheft Zentralabitur, Sprache (Sprachursprung, Spracherwerb, Sprachwandel, Sprachkritik, Sprachskepsis, Sprachnot), Klett-Verlag, ISBN: 978-3-12-347469-9</p>
<b>E- Kurs</b>	<p><b>Umgang mit Literatur</b></p> <p>Frank Wedekind, Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie. Mit einem Kommentar von Hansgeorg Schmidt-Bergmann, Frankfurt am Main 2002. (8. Auflage 2014) Suhrkamp BasisBibliothek 21 = SBB), ISBN-13: 978-3-518-18821-7</p> <p>Ludwig Harig, Weh dem, der aus der Reihe tanzt, Carl Hanser Verlag (13. März 2017), ISBN-13: 978-3-446-25444-2</p> <p>Lyrik: „Heimatverlust und Exil“, Cornelsen, ISBN: 978-3-464-609149</p> <p>Reflexion über Sprache Themenheft Zentralabitur, Sprache (Sprachursprung, Spracherwerb, Sprachwandel, Sprachkritik, Sprachskepsis, Sprachnot), Klett-Verlag, ISBN: 978-3-12-347469-9</p>

## Sequenzierung der Inhalte E-Kurs und G-Kurs

Der Lehrplan beschränkt sich auf wesentliche Inhalte und Themen, die auch Bezugspunkte für Leistungsüberprüfungen sind. In folgender Übersicht werden die Inhalte und Themen den einzelnen Halbjahren der Hauptphase der Oberstufe verbindlich zugeordnet. Eine Präzisierung der Inhalte erfolgt durch Lektüren-Lehrpläne mit Handreichungen für die Lehrkräfte.

Bei der Behandlung der Inhalte/ Themen sollen alle im Lehrplan beschriebenen Kompetenzbereiche in den Blick genommen werden.

Grundsätzlich sind alle Schreibformen zu berücksichtigen, die durch die Kompetenzen vorgegeben sind. In der Hauptphase der gymnasialen Oberstufe treten allerdings die entsprechenden Prüfungsformate in den Vordergrund (s. APA).

Um die Vergleichbarkeit der Prüfungsvorbereitung aller Schüler und Schülerinnen für die landeszentralen Abiturprüfungen zu sichern, gibt der Stundenansatz einen Richtwert an, der nicht unterschritten werden sollte.

E-Kurs, 1. Halbjahr der Hauptphase		4 Wochenstunden
Verbindliche Inhalte		Stunden
Mündliche und schriftliche Darstellungsformen, insbesondere die Prüfungsformate		9
Antikes Drama (Sophokles, Ödipus oder Antigone)*		14
Liebeslyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Schwerpunkt Romantik*		14
Politische Rede*		12
<i><b>Fakultativ:</b> Vertiefung, insbesondere der obligatorischen Darstellungsformen, Präsentation; ein episches Werk</i>		

E-Kurs, 2. Halbjahr der Hauptphase		4 Wochenstunden
Verbindliche Inhalte		Stunden
Mündliche und schriftliche Darstellungsformen, insbesondere die Prüfungsformate		9
Faust I*		22
Eine jährlich wechselnde Pflichtlektüre (wird durch RS festgelegt)*		14
Filmanalyse		7
<i><b>Fakultativ:</b> Theaterinszenierung, Hörtexte, ein weiteres episches Werk; drei bis vier Kurztexte der literarischen Moderne, z. B. Kafka, Benn, Musil, Th. Mann; Faust II in Auszügen; Schreibformen; Präsentationen; Diskussion und Debatten</i>		

E-Kurs, 3. und 4. Halbjahr der Hauptphase		4 Wochenstunden
Verbindliche Inhalte		Stunden
Mündliche und schriftliche Darstellungsformen, insbesondere die Prüfungsformate, Prüfungsgespräch		8
Epische Literatur der Moderne (wird durch RS festgelegt)*		20
Dramatische Literatur der Moderne (wird durch RS festgelegt)*		16
Lyrische Literatur der Moderne (wird durch RS festgelegt)*		14
Ein sprachkritisches oder sprachwissenschaftliches Werk (wird durch RS festgelegt)*		12
<i><b>Fakultativ:</b> Vertiefung Mündliche und schriftliche Darstellungsformen, insbesondere die Prüfungsformate, Prüfungsgespräch</i>		

G-Kurs, 1. Halbjahr der Hauptphase		4 Wochenstunden
Verbindliche Inhalte	Stunden	
Mündliche und schriftliche Darstellungsformen, insbesondere die Prüfungsformate	7	
Antikes Drama (Sophokles, Ödipus oder Antigone)*	12	
Liebeslyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Schwerpunkt Romantik*	12	
Politische Rede*	10	
<i><b>Fakultativ:</b> Vertiefung, insbesondere der obligatorischen Darstellungsformen, Präsentation; ein episches Werk</i>		

G-Kurs, 2. Halbjahr der Hauptphase		4 Wochenstunden
Verbindliche Inhalte	Stunden	
Mündliche und schriftliche Darstellungsformen, insbesondere die Prüfungsformate	7	
Faust I*	20	
Eine jährlich wechselnde Pflichtlektüre (wird durch RS festgelegt)*	12	
Filmanalyse	5	
<i><b>Fakultativ:</b> Theaterinszenierung, Hörtexte, ein weiteres episches Werk; drei bis vier Kurztexte der literarischen Moderne, z. B. Kafka, Benn, Musil, Th. Mann; Faust II in Auszügen; Schreibformen; Präsentationen; Diskussion und Debatten</i>		

G-Kurs, 3. und 4. Halbjahr der Hauptphase		4 Wochenstunden
Verbindliche Inhalte	Stunden	
Mündliche und schriftliche Darstellungsformen, insbesondere die Prüfungsformate, Prüfungsgespräch	6	
Epische Literatur der Moderne (wird durch RS festgelegt)*	18	
Dramatische Literatur der Moderne (wird durch RS festgelegt)*	14	
Lyrische Literatur der Moderne (wird durch RS festgelegt)*	12	
Ein sprachkritisches oder sprachwissenschaftliches Werk (wird durch RS festgelegt)*	10	
<i><b>Fakultativ:</b> Vertiefung Mündliche und schriftliche Darstellungsformen, insbesondere die Prüfungsformate, Prüfungsgespräch</i>		

\*Präzisierung der Inhalte durch Lektüren-Lehrpläne  
mit Handreichungen für die Lehrkräfte

# Antikes Drama

## Inhalte

### 1 Allgemeines zur attischen Tragödie

#### 1.1 Vorgeschichte

- kultischer Ursprung im Dionysoskult: tragodía als „Bocksgesang“ (von trágos und odé)? Verkleidete Chorsänger oder Opferung eines Bocks?
- am Anfang lyrisches Chorlied, aufgeführt durch 12 – 15 Chormitglieder; dann ergänzt durch den Auftritt eines Schauspielers (nach Aristoteles erfolgte die Einführung des 2. Schauspielers durch Aischylos, des 3. Schauspielers durch Sophokles)

#### 1.2 Spielstätte und Aufführungspraxis

- Athener Dionysostheater am Südhang der Akropolis, Platz für bis zu 17 000 Zuschauer, weitere Spielstätten im gesamten griechischen Kulturkreis
- Schauplatz des Chores (orchéstra), Bühne mit Bühnenhaus (skéné)
- nur Männer als Schauspieler, Rollenmasken
- Aufführungen Teil der Großen Dionysien, Wettstreit der Dichter
- Stücke zunächst nur für eine einzige Aufführung bestimmt, erfolgreiche Tragödien wurden schon in der Antike mehrfach aufgeführt

#### 1.3 Kunstgattung

- kein reines Sprechtheater: Chorlieder instrumental begleitet (aulós), choreographisch gestaltet

#### 1.4 Struktur des Textes

- Wechsel zwischen Chorliedern und Sprechszenen
- Exposition im Prolog, Peripetie, Katastrophe
- geschlossene Handlung
- stereotype Bauformen: Botenbericht, Redewettstreit (häufig gipfelnd in Stichomythie), anagnórisis (Umschlag von Nichtwissen in Wissen)

#### 1.5 Sprache

- individuelle metrische Form der Chorlieder  
*zusätzlich im E-Kurs:*

## Hinweise, Anregungen

### **Literaturhinweise:**

- Thomas Paulsen: Geschichte der griechischen Literatur, Stuttgart 2004 (Reclam UB 17657)
- Bernhard Zimmermann: Die griechische Tragödie. Eine Einführung, München 1992
- Joachim Latacz: Einführung in die griechische Tragödie, Göttingen 1993
- Gustav Adolf Seeck: Die griechische Tragödie, Stuttgart 2000 (Reclam UB 17621)
- Hellmut Flashar: Die Inszenierung der Antike. Das griechische Drama auf der Bühne der Neuzeit, München 1991

### **Fachbegriffe:**

Einzuglied (*párodos*), Standlied (*stásimon*), Szene zwischen den Chorliedern (*epeisódion*), Auszug (*éxodos*)

- **Zahl und Überlieferung der antiken Stücke:** 250 Namen von Autoren bekannt; ursprünglich

- *im griechischen Original: jambischer Trimeter im Sprechvers (in Übersetzungen unterschiedlich umgesetzt: z.B. Blankvers)*
- *pathetische, hochstilisierte Kunstsprache*

wohl einige tausend Stücke; überliefert sind 32 Tragödien der großen Tragiker – dank der Existenz von antiken Schulausgaben

## 1.6 Stoffe

- griechischer Mythos: Geschichten von (sterblichen) Heroen – aber nicht deren Erfolge und Heldentaten, sondern deren Schwierigkeiten und Niederlagen als Gegenstand

### **Literaturhinweis:**

Artikel „Sophokles“ in: Bernhard Kytzler: Reclams Lexikon der griechischen und römischen Autoren, Stuttgart 1997, S.332ff.

*zusätzlich im E-Kurs:*

## 1.7 Dichter

- *sagenhafter Thespis, die großen Tragiker Aischylos, Sophokles, Euripides*
- *Dichten als Handwerk (das auch in der Familie vererbt wurde)*
- *Dichter auch für Musik und Choreographie, Inszenierung verantwortlich*

### **Literaturhinweise:**

- Eberhard Hermes: Interpretationshilfen. Der Antigone-Stoff. Sophokles – Anouilh – Brecht – Hochhuth, Stuttgart, 5. Aufl., 2000
- Christian Meier: Die politische Kunst der griechischen Tragödie, München 1988

## 2 Leben und Werk des Sophokles

- Geburtsort Kolonos, Lebensdaten: um 496 bis 406 v. Chr.
- Herkunft aus dem wohlhabenden Bürgertum
- Inhaber wichtiger Ämter in der Finanz- und Militärverwaltung
- mehrmals erfolgreich im Dichterwettbewerb
- 7 Tragödien erhalten

### **Beispiele der Rezeption**

- Anouilh, Brecht, Hochhuth, Langgässer
- Vergleich von ausgewählten Textstellen (z.B. Figurenkonzeption bei Sophokles und Anouilh)
- Lutz Walther / Martina Hayo (Hgg.): Mythos Antigone. Texte von Sophokles bis Hochhuth, Leipzig 2004 (Reclam BL 20100)

## 3 Ein Drama des Sophokles

[Auswahl zwischen den beiden Dramen]

### 3.1 Antigone

- Stoff: Der thebanische Sagenkreis
- Aufbau der Handlung
- Funktionen des Chores: Ankündigung auftretender Personen, Kommentator, Mitspieler, Deutungselemente in den Chorliedern
- Figurenkonzeption: Antigone und Kreon als Handlungsträger; Verkörperung von Wert- und Ordnungsvorstellungen; keine Figurenpsychologie
- Deutungen: Mitmenschlichkeit, Gehorsam gegenüber den Göttern gegen Hybris und Machtanspruch / Starrsinn gegen politische Vernunft / Projektion der politischen Probleme der Polis Athen (Christian Meier, s. dazu Hermes, Interpretationshilfen)

**Literaturhinweise:** Erläuterungen und Dokumente. Sophokles. König Ödipus, hg. von Bernhard Zimmermann, Stuttgart 2003 (Reclam UB 16038)

### **Beispiele der Rezeption**

H. v. Kleist: Der zerbrochene Krug (s. dazu W. Schadewaldt im Anhang der Insel-Ausgabe des König Ödipus); M. Frisch: Homo faber Sigmund Freud

**Literaturhinweis:** Nikola Roßbach: Mythos Ödipus. Texte von Homer bis Pasolini, Leipzig 2005 (Reclam BL 20115)

### **Literaturhinweis:**

Christoph Menke: Die Gegenwart der Tragödie,

### 3.2 König Ödipus

- Stoff: Der thebanische Sagenkreis
- Aufbau der Handlung (tragischer Konflikt als Ergebnis der Vorgeschichte!)
- Problem der menschlichen Erkenntnisfähigkeit
- Ödipus als tragische Figur [s. auch unter 3.3]
- Muster eines „analytischen“ Dramas (Schiller an Goethe: 2.10.1797)

Frankfurt a. M. 2005 (suhrkamp tb wissenschaft 1649)

### **Bedeutung des antiken Dramas für die Geschichte der Gattung**

Rezeption der aristotelischen Poetik:

- drei Einheiten
- „Furcht und Mitleid“
- Katharsis
- Dramenstruktur mit Exposition, Peripetie, Katastrophe

Rezeption der antiken Tragödie in der deutschen Literatur: z.B. bei Lessing, Goethe, Hölderlin, Kleist, Brecht, Heiner Müller

### 3.3 Das Tragische

- antiker Sprachgebrauch: „tragikos“ bedeutet zunächst „tragödienartig“ (Seeck), wird fast immer im Zusammenhang mit einem Verbrechen verwendet, nicht im Zusammenhang mit einem (unverschuldeten) Unglücksfall (vgl. modernen Sprachgebrauch!)
- tragisches Schicksal: das „durch den Versuch, das Unheil abzuwehren, es hervorbringt“ (Menke), das Schicksal ist keine rohe, blinde Macht (wie im Mythos), sondern „selbst verhängt“
- tragische Ironie
- Merkmale des tragischen Helden: Hybris, Verblendung (áte), Fallhöhe

# Politische Rede

## Inhalte

- der soziale und historische Kontext
- der situative Kontext: unmittelbarer Anlass, Ort der Rede, Typus des Publikums, Möglichkeiten für Rückmeldungen zwischen Publikum und Redner, Inszenierung, Einbettung der Rede in Gesamtarrangement
- der Redner: Stellung / politisches Amt, Typus (Wesensmerkmale, Selbstverständnis), relevante biographische und Laufbahndaten
- die Rede als Text
  - Textaussage, -intention
  - gedanklicher Aufbau, Argumentation
  - funktionale Bestimmung der sprachlichen Mittel wie Syntax, Wortschatz, Stilfiguren, Schlüssel- und Schlagwörter (insbesondere deren semantische Bestimmung im sozialen, historischen und situativen Kontext)
  - Bestimmung der Anteile von Ausdrucks-, Darstellungs-, Appellfunktion (Bühler)
- die Rede als Ton- und/oder Filmdokument:  
Redner/in: Intonation (Stimmhöhe, Sprechtempo und -pausen), Gestik, Mimik und ihre Intention  
Publikum: Reaktionen auf Text und Stimme (Rückmeldungen)  
die Rede als Inszenierung (s.o. situativer Kontext)
- Redestrategien: Auf- oder Abwertung, Beschwichtigung oder Agitation, Information oder Manipulation
- Beurteilung der Rede unter dem Gesichtspunkt der politischen und moralischen Anforderung
- Abgrenzung zu anderen Redetypen (Preisrede, Gedenkrede, Stegreifrede u.a.m.)

### **Fachbegriffe / Fachwissen:**

Parataxen, Hypotaxen, Ellipsen, asyndetische Reihung, Häufung

Stilebene: Standard- oder Umgangssprache, sachlich/nüchtern – wertend – emotional / emphatisch, polemisch, Pathos, Ironie

Stilmittel / rhetorische Figuren: captatio benevolentiae, Inversion, Wiederholung (auch anaphorisch), rhetorische Frage, bildhaftes Sprechen (Metaphern, Vergleiche), Pointe,

## Hinweise, Anregungen

☞ Geschichte Einführungsphase, Hauptphase (1. Jahr)

- Analyse und Interpretation einer politischen Rede als fiktionaler Text: Rede des Mark Anton an Cäsars Leiche (Shakespeare, „Julius Caesar“, III,2); Rede Klärchens (Goethe, „Egmont“, V. Aufzug, Straße); Rede Kreons (Sophokles, „Antigone“ 1. Epeisodion)
- Analyse und Interpretation von nichtfiktionalen, authentischen Reden oder Redeauszügen von der Antike bis zur Gegenwart
- Redeparodie (Satire auf Leerformeln): Lorient, Bundestagsrede, in: Menschen, Tiere, Katastrophen (Reclam UB 8820), S.141f.
- handlungsorientierte Kurzübung: 3-Minuten-Stegreifreden
- Rede verfassen (auch auch zu einem nicht politischen Thema, z.B. Abiturrede)

### **Literaturhinweise / AV-Medien**

#### **Quellen:**

- Walter Schafarschik (Hg.): Herrschaft durch Sprache. Politische Reden, Stuttgart 1996 (Reclam UB 9501)
- Kai Brodersen (Hg.): Große Reden. Von der Antike bis heute, Darmstadt (PRIMUS) 2002  
(*Institutsbibliothek Germanistik, Universität des Saarlandes*)
- Peter Wende / Marie-Luise Recker (Hgg.): Politische Reden, 4 Bde. (1792-1867; 1869-1914; 1914-1945; 1945-1990), Frankfurt am Main (Deutscher Klassiker Verlag) 1990ff.  
(*Institutsbibliotheken: Geschichte und Germanistik, Universität des Saarlandes*)
- CD: Historische Reden, Erhard Friedrich Verlag 2002, Best.-Nr. 92329 (Reihe: Geschichte lernen, Zusammenarbeit mit Klett) [enthält Reden von 1933-1985: Wels, Hitler, Himmler, Goebbels, Strauß, Adenauer, Kennedy, von Weizsäcker;

Antithese, Paradoxon, Wortspiel,  
Wortneuschöpfung (Neologismus), Schlagwort

dazu gehört ein Themenheft: Best.-Nr.  
17085]

- Ulrich Gall u.a. (Hgg.): Materialien zum Kursunterricht, Bd. 1 u.3, Köln (Aulis Verlag Deubner) 1995, 1997 [darin Redetexte von 1958 bis 1996 mit Interpretationsanhang]
- Ton- und Filmdokumente bei LPM, AV-Medienzentrum Stadtverband
- ZDF-Video/-DVD: Hitler. Eine Bilanz. Teil 2: Der Verführer (1995) [besonders informativ im Hinblick auf situativen und historischen Kontext]

#### **Sekundärliteratur:**

- Detlef Grieswelle: Politische Rhetorik - Macht der Rede, öffentliche Legitimation, Stiftung von Konsens, Wiesbaden (Deutscher Universitätsverlag) 2000
- Uwe Pörksen: Die politische Zunge. Eine kurze Kritik der öffentlichen Rede, Stuttgart (Klett-Cotta) 2002
- Hans-Rainer Beck: Politische Rede als Interaktionsgefüge: Der Fall Hitler, Tübingen (Niemeyer) 2001 (Reihe Linguistische Arbeiten Bd.436) (*Saarländische Universitätsbibliothek: 2001-6467*)
- Dokumentensammlung des Lebendigen Museums Online (LEMO):  
<http://www.dhm.de/lemo/suche/index.html>

#### **Didaktisch-methodische Analysen und Anregungen:**

- Winfried Bauer: Politische Reden auf S II, ein Unterrichtsmodell für Klasse 11, in: Der Deutschunterricht 1/1978, S.87-109 [darin ausführlicher analytischer Fragekatalog]
- Markus Lüdin: Rhetorik – ein ideales Feld integrativen Unterrichts, in: Der Deutschunterricht 6/1996, S.34-43
- Manfred Kienpointner: Metaphern in der politischen Rhetorik, in: Der Deutschunterricht, 5/1999, S.66-78

# Liebeslyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart mit Schwerpunkt Romantik

## Inhalte

1. Kurzüberblick Epochen  
Begriffe, zeitlicher Rahmen/Phasen,  
Zentren, historischer und  
geistesgeschichtlicher  
Hintergrund

### **Literarische Epochen in Grundzügen:** (Mittelalter)

(Barock)

Aufklärung / Sturm und Drang /

Empfindsamkeit

Klassik

Romantik

nachromantische Strömungen (z.B. Vormärz)

Poetischer (bürgerlicher) Realismus

Naturalismus

Literarische Epochen des 20. Jahrhunderts

Beispielgedichte aus den Epochen

## **Romantische Lyrik**

### **2. Das poetologische Gedicht**

Eichendorff „Wünschelrute“

Novalis „Wenn nicht mehr Zeichen und  
Figuren...“

### **3. Ausgewählte Motive**

#### **3.1 Sehnsuchtsmotiv**

- Fernweh: Trieb in die lockende Ferne; in  
das Traumland Italien; „Blaue Blume“  
und Unendlichkeit als Ziel der Sehnsucht
- Abgrenzung von der Philisterwelt: Das  
wandernde Ich erfährt das lebenswerte  
Leben jenseits prosaischer bürgerlicher  
Welt und Leistung. Wandern nicht nur  
künstlerisches Motiv, sondern auch  
Lebenserfahrung
- Todessehnsucht: Sehnsucht nach  
Heimkehr in das Reich Gottes;  
Verknüpfung mit Abendsymbolik und  
Einsiedler-Motiv

## Hinweise, Anregungen

→ s. Lehrplan Präsentationen,  
Kompetenzbereich 3, 1.2.3

Erarbeitung der Epoche: z.B. Weltbild,  
Menschenbild, Kunstverständnis, Gattungs- und  
Formschwerpunkte auf der Grundlage von  
möglichst kurzen repräsentativen Texten (Lyrik,  
Kurzprosa, Auszügen aus Roman oder Drama,  
theoretische Texte bzw. programmatische  
Aussagen von Autoren)

Beispiele:

Epochenvergleich motivisch (Liebesgedichte vom  
Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert)

Epochenvergleich als Reihe berühmter bzw.  
repräsentativer Texte (Textauszüge)

→ s. Lehrplan Kompetenzbereich 2.1

Entschlüsselung vorgegebener Textmontagen –

Erkennen von epochenspezifischen Merkmalen

Kontrastbetrachtung: große Einzelfiguren bzw.

epochenübergreifende Autoren (z.B. Büchner, Th.  
Mann, Kafka, Benn, Brecht)

**Literaturhinweise:** Texte in Lehrwerken für die  
Oberstufe, z.B.:

Texte, Themen und Strukturen, Berlin (Cornelsen)  
1999

Passagen, Leipzig (Klett) 2000

Blickfeld Deutsch. Oberstufe, Paderborn  
(Schöningh) 2003

Politische Implikationen, Antwort auf  
Zeitverhältnisse: romantische Wirklichkeitsflucht;  
Romantik und Restauration, romantischer  
Antikapitalismus

Ergänzung durch Auszüge aus programmatischen  
Schriften

Eichendorff: „Sehnsucht“

Zum Symbol der Romantik „Blaue Blume“: Novalis:  
„Heinrich von Ofterdingen“

Vgl. Novalis: „Romantisierung der Welt“ (=   
gesteigertes Wertegefühl)

Eichendorff: „Frische Fahrt“, „Der frohe  
Wandersmann“

Eichendorff: „Der Einsiedler“

- Erotische Sehnsucht: Liebe und Leid, unerfüllte Liebe, glückliche und sündhafte Liebe (Idealisierung und Dämonisierung des Weiblichen)

### 3.2 Nachtmotiv

Hinwendung zum Geheimnisvollen, Hinabsteigen in das eigene Ich, Entdeckung des Unbewussten

Loreley-Motiv bei Brentano, Eichendorff, Heine

Novalis: „Hymnen an die Nacht“ (Sehnsucht nach einer höheren Welt, nach der Ewigkeit)  
Romantik und Psychologie bzw. Psychoanalyse: Die Welt des Inneren, Nachtseiten der Seele  
Symbolik der Tageszeiten

☞ Bildende Kunst und Musik. Eichendorffs „Mondnacht“ / Caspar David Friedrich / Robert Schumann

### 4. Naturverständnis

- Einheitserfahrung des romantischen Dichters mit der Natur, deshalb Versuch der Identifizierung von Natur und menschlicher Stimmung, vgl. Wechsel der Tages- und Jahreszeiten

Zum philosophischen Hintergrund: Schelling: „Ideen zu einer Philosophie der Natur“ (1797) und spätere Schriften ab 1800 (Identitätssystem von Natur und Geist)

- Erfahrung der Natur als:  
- beseeltes und sich mitteilendes Wesen: Gedanke der Weltseele; Tönen und Rauschen der Natur, Töne = verschlüsselte Worte, Entschlüsselung als Aufgabe des romantischen Ichs / Dichters

dunkle, vorbewusste Einheit, vgl. „Nachtseite“ des Ichs  
romantische Subjektivität: stimmungsgeprägt und -gebunden, in Stimmungen zerrissen (frühromantische Stimmungsliteratur)

- symbolischer Ort: Glückserfahrung, Entrückung, aber auch verlockende Bedrohung

Brentano: „Sprich aus der Ferne!“  
Eichendorff: „Wünschelrute“ (Rückgriff auf 2);  
Friedrich Schlegel: „Weise des Dichters“  
Naturszene wird zu Klanggemälde

- religiöser Ort: Gotteserfahrung, Naturphänomene als Chiffren des Göttlichen, Pantheismus

Eichendorff: „Morgengebet“ (Verknüpfung von Naturmotiv und religiöser Lyrik)  
z.B.: „morgendlicher Sonnenaufgang“ als Schöpfungsvorgang, „Morgenstrahlen“ als Gnadenlicht

### 5. Formmerkmale

- volksliedhafter Gedichtcharakter, Kunstton / Kunstlyrik
- Rollengedichte (z.B.: Schiffer, Musikant)
- Synästhesie
- Bildsprache
- Motivverflechtung vgl.3
- Stellenwert der Lyrik innerhalb des Gesamtwerkes der Romantiker (Einbettung der Lyrik in den Roman)

Brentano: „Der Spinnerin Nachtlied“

Brentano: „Abendständchen“ (Beispiel für Synästhesie)

Novalis: „Hymnen an die Nacht“: Motivverflechtung von Nacht / Tod / Eros

Nachwirkungen der Romantik:

z.B. Romantik und Nationalismus, Romantik und Germanistik : Entdeckung des literarischen Mittelalters

Zusätzlich im E-Kurs

### 6. Exemplarische Dichterbiographien

- zwei Beispiele
- Heine, Romantiker und Überwinder der Epoche

# Goethe, Faust

## Inhalte

### 1 Kurzer Überblick über

- den Fauststoff bis 1770
- Werkstationen von Goethes Faust

### 2 Das Werk

#### 2.1 Faust I

- Aufbau des Dramas (Vorszenen, Gelehrtentragödie, Gretchentragödie)
- Analyse und Interpretation des dreifachen Zugangs (Zueignung, Vorspiel auf dem Theater, Prolog im Himmel); vielfältige Rahmung als äußeres Zeichen eines „Hauptwerks“
- Thematische Schwerpunkte:
  - das „Experiment Faust“ in der Absprache Herr / Mephisto: Wette oder Erlaubnis?
  - die Titelfigur: Erkenntniskepticismus und -krise (Ausgangssituation)
  - Fausts Streben
  - Faust im sozialen Umfeld, Faust und die Natur (Osterspaziergang, Vor dem Tor)
  - Fausts Abmachung mit dem Teufel (Wette / Pakt)
  - die Gegenspieler: Typus und Funktion Mephistos (insbesondere Bedeutung der Selbstdefinition (v.1335ff.), Typus Gretchens
  - die Verantwortung für Gretchens Schicksal

## Hinweise, Anregungen

- Vorspiel auf dem Theater: eine noch immer gültige Theater- oder Medientheorie? Versucht Goethe in „Faust“ den drei Positionen gerecht zu werden?
- Vergleich mit Goethes Vorlage: Buch Hiob 1. 6-12
- Typus Faust contra Wagner: Rolle der Wissenschaft und des Wissenschaftlers; Problematik des faustischen Strebens angesichts von Atomenergie und Gentechnologie; Fortsetzung des Aspekts in der Schülerszene: zynische Sicht der theoretischen und angewandten Wissenschaften / Schülerszene als satirische Spiegelung des Eingangsmonologs, v. 354ff. (Musterung der Fakultäten)
- Anklänge von Goethes Pantheismus: Göttliches in der Natur (Osterspaziergang: Verknüpfung mit göttlichem Ziel von „(Bildung und) Streben“, v.317, 912; Religionsgespräch v.3431ff.)
- Gegeninterpretation zur Selbstdefinition Mephistos: seine eigentliche Rolle als ungewollt positiv wirkender Teil des „Gesindes“ in der Schöpfung (Querschnittbetrachtung bis Ende Faust II möglich)
- Querschnittbetrachtung: Wesenszüge und Entwicklung Gretchens anhand der lyrisch getönten Texte „König in Thule“, „Am Spinnrad“, „Ach neige“-Gebet, Lied vom Machandelboom (Kerker)
- Erarbeitung der Gretchentragödie mit Leitfragen (z.B. zu Entwicklung Fausts, seiner Schuld; Typus und Entwicklung Gretchens; Rolle Mephistos; Personenkonstellation Mephisto / Marthe, Faust / Gretchen; Textinterpretation von „Wald und Höhle“)
- Figur Gretchens: *auch* der bürgerliche Traum von Emanzipation und gesellschaftlichem Aufstieg (Gretchentragödie als Variante des bürgerlichen Trauerspiels)
- Diskussion (Teilaspekt): Ist die Gretchentragödie im 21. Jahrhundert noch aktuell?
- Vergleichende Betrachtung: Gestaltungsvarianten in Faust I und „Urfaust“ (z.B. Kerkerszene und Goethes eigene Überlegungen dazu, Brief an Schiller, 5. Mai 1798; abgedr. u.a. im Anhang der Trunz-Ausgabe, Kap. Goethe über seinen Faust)

- Die poetische Gestalt des Dramas (Tageszeit- und Milieusymbolik, Wechsel der Versmaße, monologischer Charakter der Äußerungen Fausts, lyrische Texte repräsentativ für Gretchen)

**(zusätzlich im E-Kurs**

**2.2 Faust II (in Teilen)**

*Analyse und Interpretation von I, 1: Gesundungsschlaf und tröstliches Vergessen; Neuerwachen des Strebens und Selbstbescheidung mit „irdischem Abglanz“ des göttlichen Sonnenlichts*

- *Kurzüberblick: Inhalt / Handlung I,2 - IV*
- *Analyse und Interpretation von ausgewählten Szenen des V. Aktes:*
  - *der sog. „Schlussmonolog“ und seine Rezeption*
  - *zweideutige Erfüllung der Wettformel: „dürft ich sagen...“ / „genieß ich jetzt den höchsten Augenblick“*
  - *Fausts Tod, Rettung und Verklärung*

- Parallelen und Differenzen zu Faust I

- (Erarbeitung mit Hilfe des Kindler-Literatur-Lexikons
- V. Akt, Gesprächsthemen: Fausts Schuld als Handelsherr und Kolonisor: Dialektik von Fortschritt und Zerstörung
- Diskussion: Wie ‚verdient‘ ist Fausts Errettung?
- Instrumentalisierung des Dramas in der Geschichte des 19. und 20. Jh.s
- Aktualitätsdiskussion (abschließend und übergreifend): Was ist an „Faust“ (noch) aktuell oder gar überzeitlich?
- **Aufführungen / Verfilmungen** z.B. Gustav Gründgens, Dieter Dorn, Peter Stein [im Rahmen der Expo]: Rollenauffassungen, szenische Konzepte, Unterschiede von Theater(zuschauer)perspektive und Kameraperspektive
- **Rezeption in der bildenden Kunst** (Delacroix, Barlach u.a.); für Anschauungsmaterial siehe auch @ google-Bilder (Suchbegriffe Faust, Mephisto usw.)

**Literaturhinweise:**

(Besonders empfohlene Kommentare oder kommentierte Ausgaben:)

**Goethe: Faust.** Der Tragödie erster und zweiter Teil, Urfaust; hg. und kommentiert von Erich Trunz, München (C.H. Beck) 1998

**Erläuterungen und Dokumente. Goethe:**

**Faust**, hg. von Ulrich Gaier: Der Tragödie Erster Teil, Stuttgart 2001 (RUB Nr.16021) / Der Tragödie Zweiter Teil, Stuttgart 2004 (RUB 16022)

**Goethe:** <http://www3.buch.de/pages/Faust>, 2 Teilbände, Texte und Kommentare, hg. von Albrecht Schöne, Frankfurt am Main 2005 (Deutscher Klassiker Verlag Taschenbuch 1)

**Ulrich Gaier: Kommentar zu Goethes Faust** (Reclam UB 18183)

*Aktualitätsdiskussion:*

**Ulrich Gaier: Fausts Modernität** (Reclam UB18072))

## Franz Kafka, Kurze Prosa/Erzählungen

Textausgabe: Franz Kafka, Kurze Prosa/Erzählungen. Ausgewählt und mit Materialien versehen von Ralf Sudau. Stuttgart/Leipzig (Klett Verlag) 2007

### Verbindliche Lektüre

E-Kurs	G-Kurs
<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Auf der Galerie</i></li><li>- <i>Das Urteil</i> und <i>Brief an den Vater</i> (in Auszügen)</li><li>- <i>Heimkehr</i></li><li>- <i>Der Nachbar</i></li><li>- <i>Gibs auf!</i></li><li>- <i>Kleine Fabel</i></li><li>- <i>Vor dem Gesetz</i></li><li>- <i>Eine kaiserliche Botschaft</i></li><li>- zwei weitere Kurzprosatexte aus dem eingeführten Lektüreheft</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Auf der Galerie</i></li><li>- <i>Das Urteil</i></li><li>- <i>Heimkehr</i></li><li>- <i>Der Nachbar</i></li><li>- <i>Gibs auf!</i></li><li>- <i>Kleine Fabel</i></li><li>- <i>Eine kaiserliche Botschaft</i></li></ul>

*Im Schuljahr 2018 / 2019 wird für die E- und G-Kurse die Anzahl der im zweiten Halbjahr des ersten Jahres der Hauptphase zu lesenden Kafka-Texte folgendermaßen reduziert:*

*Im Themenbereich „Franz Kafka, Kurze Prosa/Erzählungen“ sind im E-Kurs 7 von 11 Texten, darunter verbindlich „Das Urteil“, „Vor dem Gesetz“ und „Kleine Fabel“, zu behandeln.*

*Im Themenbereich „Franz Kafka, Kurze Prosa/Erzählungen“ sind im G-Kurs 5 von 7 Texten, darunter verbindlich „Das Urteil“ und „Kleine Fabel“, zu behandeln.*

### Franz Kafka als Vertreter der klassischen Moderne

Die literarische Moderne entwickelt sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts in einem Klima rasanter technischer und medialer Entwicklungen, massiven Städtewachstums sowie elementarer gesellschaftlicher und politischer Veränderungen – Prozesse, die bei vielen Menschen, vor allem auch im bildungsbürgerlichen Milieu der Metropolen, das Gefühl von Orientierungs- und Sinnverlust auslösen. Beeinflusst von bahnbrechenden wissenschaftlichen Erkenntnissen (z. B. von Freud, Einstein) sowie neuen Unterhaltungs- und Kommunikationsmedien (z. B. Kino, Radio, Telefon) wandelt sich die Sicht auf das Selbst und die Welt. Die literarische Moderne, auf die Franz Kafka (1883–1924) vor allem posthum prägenden Einfluss hatte, thematisiert bereits frühzeitig solche Erfahrungen wie Orientierungslosigkeit, Heimatverlust, Anonymität, Isolation, Entfremdung, Dissoziation und Ausweglosigkeit. Die mit der Modernisierung des (Stadt-)Lebens einhergehenden hierarchisierten Verwaltungs- und Machtapparate des Massenstaates erscheinen insbesondere in Kafkas Texten (Erzählungen, Romanfragmenten, Tagebüchern) als beängstigend undurchdringlich: Der Einzelne erlebt sich angesichts rational nicht mehr fassbarer, bedrohlicher Situationen als ausgeliefert, hilflos, ohnmächtig – als Bezeichnung für solche Zustände hat sich im Sprachgebrauch das Adjektiv „kafkaesk“ durchgesetzt. Eine die Desorientierung steigernde defizitäre Kommunikation und eine sich auflösende Individualität sind weitere Merkmale der Wirklichkeitsdiagnose in der Moderne, die sich auch in Kafkas Werk wiederfinden. Die die Moderne kennzeichnende thematische Vielfalt zeigt sich u. a. in Kafkas intensiver, kritischer Auseinandersetzung mit dem Judentum, mit seiner eigenen Biografie, mit sich als Autor (Dialektik von Leben und Schreiben) sowie generell mit dem Schreiben und der zeitgenössischen Literatur. Kafkas literarische Arbeit, literaturhistorisch ein solitäres Werk (darin vergleichbar demjenigen von Robert Musil), das keiner Strömung zuzurechnen ist, ist in den Jahrzehnten nach seinem Tod nicht nur zu einem Klassiker der modernen Literatur avanciert, sondern fordert die Literatur und die Literaturwissenschaft, also Autoren und Germanisten, bis heute heraus wie kein anderes.

Auch in seinem Schreibverfahren setzt Kafka Akzente für die Moderne mit seiner

Hinwendung zur kleinen Form, seiner Tendenz zum Fragmentarischen und seiner Abkehr vom realistischen Erzählen des späten 19. Jahrhunderts. Kafkas Prosa-Stil ist in seiner Schlichtheit und Knappheit leicht fassbar, steht aber in einer ungeheuren Spannung zu dem Unfassbaren des Mitgeteilten. Markant ist darüber hinaus eine oft ambivalente Erzählhaltung, welche die Aussagen in seinen Texten immer wieder in Frage stellt.

### **Die Vieldeutigkeit der Texte Kafkas**

Im Jahr 1983, also 75 Jahre nach der ersten Veröffentlichung von Texten Kafkas (1908 erscheinen acht Prosa-Stücke, die dann 1912 – nahezu unverändert – in den Band *Betrachtung* aufgenommen werden), zieht der Literaturwissenschaftler Horst Steinmetz Bilanz: „Die unzähligen, ja unzählbaren Deutungen, Interpretationen, Analysen, die in den letzten fünfzig Jahren Kafka gewidmet worden sind, haben unsere Kenntnisse über diesen Autor und sein Œuvre unendlich vermehrt; und doch ist es, als ob die Werke daraus gleichsam unberührt hervorgegangen seien, als ob wir dem Kern ihres Wesens nicht näher gekommen seien [...]. Die Interpretationsanstrengungen haben innerhalb des relativ kurzen Zeitraums von fünfzig Jahren alle methodischen und inhaltlichen Möglichkeiten ge- und benutzt, die Theologie, Psychologie, Kulturwissenschaft, Soziologie, Philosophie, Semiotik, aber auch Stilistik, Textlinguistik oder Kommunikationswissenschaft zu bieten haben. Trotzdem: Unser Drang, Kafkas Texte zu deuten, Wege zu ihrem Verständnis zu finden, ist noch immer nicht befriedigt [...].“ (Steinmetz 1985, S. 156).

Die Möglichkeit, sich mit immer neuen Deutungen, die sich u. a. auch auf gegenwärtige individuelle, soziale, politische oder kulturelle Zustände beziehen lassen, den Parabeln Kafkas anzunähern, sowie das noch immer Unverbrauchte des Stils und der Erzählformen Kafkas machen – abgesehen von der provozierenden Verschllossenheit und Rätselhaftigkeit seiner Literatur – die Aktualität dieses Werks aus.

### **Zur Textinterpretation (allgemein)**

„Gegenstand der Untersuchung sind literarische Texte, und zwar vollständige (kürzere) Texte (z.B. Gedicht, Kurzprosa) oder Ausschnitte aus Ganzschriften (z.B. Romanausschnitt,...). Die Textinterpretation verwendet analytische Mittel und Methoden; die inhaltlichen und formalen Einzelergebnisse werden als vernetzte Zusammenschau vorgestellt. Die Analyse und Interpretation eines literarischen Textes erfordert vor allem folgende Operationen bzw. Leistungen:

- Erfassen des Textes in seinen wesentlichen Elementen und Strukturen (z.B. in Bezug auf Gattung, Textsorte, Syntax, Semantik, Stil)
- Formulierung von Interpretationshypothesen
- Auswahl und Organisation von Untersuchungsaspekten in Bezug auf eine Gesamtdeutung

Eine Paraphrasierung des Textes oder ein distanzloser Umgang mit dem Text entspricht nicht den Anforderungen. Je nach Aufgabenstellung sind der (literar-)historische Kontext, die Biographie des Autors, Entstehungsgeschichte, Rezeption und literarische Wertung zu berücksichtigen.“

(aus: *Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS) Allgemeine Prüfungsanforderungen für das Abitur im Fach Deutsch (APA Deutsch)*, Februar 2008, S. 4)

Folgende Übersicht versucht modellhaft Merkmale des Formats zu vermitteln. Sie hat auch heuristische Funktion. Ein mechanistisches Abarbeiten aller möglichen Untersuchungsaspekte ist nicht gewollt: Je nach vorliegendem Text ist es der Kompetenz der Schüler und Schülerinnen anheimgestellt, passende Analyseaspekte auszuwählen. Auch eine andere Reihenfolge (z. B. der Ausgang von einer Gesamtdeutung) oder ein alternatives, eher integratives Verfahren der Bearbeitung sind als gleichwertig anzusehen.

## Kurzprosatexte als Untersuchungsgegenstand

### I. Einleitung:

- Autor, Titel, Textsorte,
- Entstehungszeit/Veröffentlichungsjahr
- ggf. biographischer und/oder geschichtlicher und/oder literaturgeschichtlicher Kontext
- Thematik/Problematik des Textes
- Deutungshypothese/Verstehenshypothese

### II. Hauptteil:

1. Inhaltsangabe mit Beschreibung des inhaltlichen Aufbaus (Sinnabschnitte; Steigerung/Höhepunkt; Wendepunkte; Einschübe; antithetischer Aufbau; unvermittelter Beginn, offener Schluss; ...)
2. Beschreibung des Settings
  - Raumgestaltung (z. B. Kontraste: innen – außen, Stadt – Land, Nähe – Ferne etc.; Raumgrenzen: Tore, Mauern, Hindernisse, Brücken, Schwellensituationen, etc.; Zuordnung Figur – Raum: Grenzüberschreitungen, Gebundensein an Räume, etc.; konkrete vs. symbolische Raumgestaltungen; ...)
  - Zeitgestaltung (z. B. bzgl. des Handlungsverlaufs: linear chronologisch, Vorausdeutungen, Rückblicke, Wiederholungen, Parallelhandlungen, Mehrsträngigkeit, multiperspektivisches Erzählen, Binnen- und Rahmenerzählung etc.; Erzähltempo: zeitdeckend, raffend, dehnend, Zeitsprünge, ...)
  - Figurenkonstellation (Bezüge zwischen dem Personal der Geschichte, Protagonist vs. Nebenfiguren; Symmetrie vs. Asymmetrie, Freundschaft vs. Gegnerschaft/Konkurrenz, Sender vs. Empfänger, Liebesverhältnisse, gescheiterte Beziehungen etc.)
  - Figurenkonzeption (Hinweise zur biografischen und sozialen Prägung der Figur; Entwicklung der Figur; Handlungsziele und -motive; Typisierung vs. Individualisierung; Freiheit vs. Abhängigkeit; Verhältnis Gedachtes und Gesagtes ...)
3. Erzähltechnik
  - Erzählform (Ich-Erzähler, Er-Erzähler), Erzählverhalten (auktorial, personal; zuverlässig, unzuverlässig), Erzählperspektive (Außenperspektive, Innenperspektive), Erzählhaltung (empathisch, ironisch, distanziert, ...)
  - Techniken der Rede- und Gedankenvermittlung (direkte Rede, indirekte Rede, Dialog, innerer Monolog, Bewusstseinsstrom, erlebte Rede)
4. Sprachliche Gestaltung
  - signifikante syntaktische und lexische Merkmale bzw. rhetorische Figuren in ihrer Funktion, u. a.
    - o Satzbau (Parataxe, Hypotaxe, Ellipse; kurze/lange Sätze; Parallelismus; Wenn-dann-Strukturen; Wiederholung; ...)
    - o Satzarten (Aussagesätze, Fragesätze, Aufforderungs- bzw. Wunschsätze - auffällige Verwendungen)
    - o Tempus/Tempuswechsel
    - o Modus (Indikativ, Konjunktiv, Imperativ; z. B. Aufeinandertreffen von konjunktivischen und indikativischen Prädikaten)
    - o Wortwahl (Wiederholungen bestimmter Wörter, Wiederholungen von Satzanfängen oder Textpassagen, Häufung einer Wortart: Nomen, Pronomen/Indefinitpronomen, Verben, Adjektive, Konjunktionen, ...; Verwendung von Neologismen/Wortneuschöpfungen, veralteten Wörtern, Fremdwörtern, Fachwörtern, ...)
    - o ...
  - signifikante semantische Merkmale bzw. rhetorische Figuren in ihrer Funktion, u. a.

- Sprachebene/Stil (dichterisch gehoben, standardsprachlich, umgangssprachlich, salopp/vulgär, ...)
  - Verhältnis Sprache – Inhalt (z. B. Gegensatz zwischen der Ungeheuerlichkeit des Mitgeteilten und der Einfachheit der Sprache; Relativierung/Infragestellung von Mitteilungen)
  - Bildlichkeit (Metapher, Vergleich, Allegorie, Oxymoron, Symbol, Personifikation, Chiffre etc.)
  - Ironie (Signale: u. a. Hyperbel, rhetorische Frage, Wiederholung, Euphemismus, ...)
  - semantische Felder/Wortfelder
  - Denotationen/Konnotationen
  - Mehrdeutigkeit von Wörtern
  - Gegensatzbeziehungen im Text
  - Schlüsselwörter/Schlüsselstellen; Motive/Motivbereiche
  - ...
5. Gesamtdeutung
- zusammenfassende Deutung des Textes, ggf. unter Berücksichtigung des Titels
  - Erweiterung der Deutung, z. B. auch durch
    - Berücksichtigung unterschiedlicher Deutungsansätze (z. B. biografisch, literaturhistorisch, sozialgeschichtlich, psychologisch, psychoanalytische, rezeptionsästhetisch, ...)
    - gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Bezüge
    - literaturwissenschaftliche, sozialgeschichtliche, philosophische oder andere Forschungsliteratur
  - Aufzeigen von Mehrdeutigkeit

### III. Schluss:

- G-Kurs:
  - knappe Zusammenfassung der Deutung unter Bezug auf die Verstehenshypothese
- E-Kurs:
  - knappe Zusammenfassung der Deutung unter Bezug auf die Verstehenshypothese
  - abschließende Bewertung: explizit kriteriengeleitete Wertung (Bewertung poetischer Qualität, Abgrenzung gegenüber dem Geschmacksurteil; Bewertungskriterien: z. B. thematische Relevanz, inhaltliche Vielschichtigkeit/Mehrdeutigkeit, gestalterische Stimmigkeit/Schlüssigkeit, Originalität, Innovativität, Referenzialität/literarische Bezüge, Repräsentativität für eine Epoche, Einfluss auf den öffentlichen/kulturellen Diskurs, ...)

### **Analytische und interpretatorische Hinweise zu folgenden Prosatexten Kafkas**

- *Auf der Galerie*
- *Das Urteil*
- *Heimkehr*
- *Der Nachbar*
- *Gibs auf!*
- *Kleine Fabel*
- *Vor dem Gesetz*
- *Eine kaiserliche Botschaft*

Text	Inhaltliche/thematische Schwerpunkte	Mögliche Analyseaspekte
<p><b>Auf der Galerie</b> (Winter 1916/17 geschrieben), Erstveröffentlichung im Band <i>F. Kafka, Ein Landarzt. Kleine Erzählungen</i> (1919)</p>	<p>► Erkenntnisproblematik:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zirkus als Ort der Kontrastierung von Schein und Sein, Triumph und Qual</li> <li>- doppelte Natur einer Erscheinung</li> <li>- Missverhältnis von Wahrnehmung, innerem Widerspruch und Ohnmacht/Resignation in einem Galeriebesucher (Überblicksposition)</li> <li>- Ahnung der Inkompatibilität von Wahrnehmung und Wahrheit</li> </ul> <p>► Menschensicht:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mensch als Opfer/Objekt einer sich selbst in Gang haltenden Maschinerie</li> <li>- automatenhaftes Wechselspiel von artistischer Aufführung (Kunstreiterin), repräsentativer Vermittlung (regulierender Zirkusdirektor) und reagierendem Publikum: Entmenschlichung</li> </ul>	<p><u>Inhalt/Aufbau:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Satz 1: Schilderung eines möglichen, aber scheinbar nicht tatsächlichen Geschehens: Dem endlosen Auftritt einer kranken Artistin, angetrieben von ihrem Chef, dem Orchester und dem Publikum, tritt „vielleicht“ ein Galeriebesucher entgegen.</li> <li>- Satz 2: Schilderung eines scheinbar realen Geschehens: Auf die glanzvolle Vorführung einer Kunstreiterin, unterstützt vom Direktor, dem Orchester und dem Publikum, reagiert „der Galeriebesucher“ mit traumverlorenem Weinen.</li> </ul> <p>→ Gegenüberstellung von zwei gegensätzlichen Wahrnehmungen/Wahrnehmungsweisen einer Zirkusaufführung</p> <p><u>Setting:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kontrastive Varianten einer Zirkusvorstellung jeweils mit dem gleichen Personal, aber gegenläufigen Merkmalen und Realitätsangaben: Kunstreiterin (hinfällig vs. schön), Direktor (erbarmungslos vs. hingebungsvoll), Publikum (Dampfhämmer vs. Huldigung), Galeriebesucher (aktiv Halt gebietend vs. passiv in einen schweren Traum versinkend)</li> <li>- divergierende Zeitgestaltung (monatelang ohne Unterbrechung vs. Applaus-Glück nach der Vorführung)</li> </ul> <p>→ Aufzeigen konträrer Sicht- und Erfahrungsweisen der gleichen Situation</p> <p><u>Erzähltechnik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Möglichkeitserwägung im Rahmen einer auktorialen Erzählsituation</li> <li>- Perspektivsetzung durch Titel</li> </ul> <p><u>Sprachliche Gestaltung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fokus auf die zwei komplexen Satzgefüge mit fast gleicher Struktur (1. Satz: vielfach gegliederter Konditionalsatz mündet in einen auch konjunktivisch formulierten Hauptsatz, 2. Satz: umfangreicher Kausalsatz mündet in einen auch indikativisch formulierten Hauptsatz), Moduswechsel, Reihung satzwertiger Formen des Partizip Präsens, Prädikation, Attributhäufung, Semikola/Kommata</li> </ul> <p>→ Kontrastierungen, Wechselspiel zwischen Irrealem und Realem, zwischen Erscheinung und Wahrheit</p>

**Biografischer Deutungsansatz:**

- Metapher für die Künstler-/Schriftstellerexistenz, abgeleitet aus Kafkas eigener Schaffenssituation (Schreibakt, Veröffentlichung)

- Galeriebesucher und Artistin lassen sich als zwei Facetten Kafkas sehen: einmal Kafka als Handelnder und einmal als Beobachter seiner eigenen Person

**Psychologischer Deutungsansatz:**

- Aufzeigen eines Verdrängungsprozesses im Galeriebesucher: Die Wahrnehmungsverweigerung bezüglich des Elendes der Kunstreiterin holt ihn im „schweren Traum“ als Ahnung wieder ein, er verharrt in Melancholie

**Soziologischer Deutungsansatz:**

- Ausbeutung der Artistin durch den Zirkusdirektor

**Methodische Hinweise:**

- Präsentation der Geschichte ohne Titel, Suche nach einem passenden Titel,
- mögliche Differenzierung: *In der Manege* vs. *Auf der Galerie* lassen den Galeriebesucher zum Bezugspunkt der Analyse werden
- Vergleich mit Robert Walsers Kurzprosatext *Ovation*

Text	Inhaltliche/thematische Schwerpunkte	Mögliche Analyseaspekte	Kontexte
<p><b>Das Urteil</b> (in der Nacht vom 22. zum 23.09.1912 geschrieben), Erstveröffentlichung 1913 in Max Brods Jahrbuch <i>Arkadia</i>, 1916 in Buchform</p>	<p>► Selbstreflexionen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstvergewisserung über einen Lebensentwurf anhand des Nachdenkens über den Lebensplan eines Brieffreundes sowie in der Konfrontation mit dem Vater</li> <li>- Probleme einer Selbstdefinition über beruflichen Erfolg („Geschäft“) ohne soziale Integration</li> </ul> <p>► Probleme in der Vater-Sohn-Beziehung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gefolgschaft vs. Auflehnung; paradoxe Doppelbindung (double bind): Werde wie der Vater, aber setze dich nicht an seine Stelle!</li> <li>- Kommunikation der psychischen Gewalt im Rededuell zwischen Vater und Sohn: Versuche, den Status des anderen durch Infantilitätszuschreibungen, Nichtanerkennen von sozialem Kapital etc. zu senken</li> </ul>	<p><u>Inhalt/Aufbau:</u> Variante: Dreiteilung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion der Beziehung zum Freund in St. Petersburg und in Bezug auf diesen auch Reflexion der eigenen Existenz (antithetische Struktur): Georg erscheint der eigene Lebensweg als erfolgreicher bürgerlicher Geschäftsmann und potentieller Familiengründer demjenigen des Freundes überlegen</li> <li>- Präsentation der Verlobungsanzeige im Brief an den Freund beim Vater, dem Modell für den Lebensweg des Sohnes: Demonstration der Macht/des Erfolgs und gleichzeitig Wunsch nach Anerkennung, scheinbare Dominanz Georgs</li> <li>- Wendepunkt im Ablehnen des</li> </ul>	<p><u>Motive:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vater-Sohn-Konflikt bzw. Generationenwechsel</li> <li>- Lebenswege</li> <li>- Schuld</li> </ul> <p><u>Symbolik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Brücke als Symbol der Verbindung zweier getrennter Bereiche über ein Hindernis; hier aber Sturz von der Brücke, Brücke als Symbol des Übergangs</li> </ul> <p><u>Intertextualität:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motiv des Geschäftes auch in Kafkas Text <i>Der Nachbar</i></li> </ul> <p><u>Biografische Bezüge:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ab 1912 Häufung von Belegen, dass Schreiben als Lebensziel akut wird (vgl. Ritzer, in: Engel/Auerochs 2010, S. 152)</li> <li>- 13.08.1912: Begegnung mit Felice Bauer (s. „Frieda Brandenfeld“ und Widmung des</li> </ul>

		<p>Zugedeckt-Werdens durch den Vater: danach Dominanz des Vaters (verbaler Entzug aller Grundlagen von Georgs Erfolg) samt Verurteilung des Sohnes zum Tode (Scheitern des Lebensentwurfes als Nachfolger des Vaters durch den Aufweis der Unzulänglichkeit Georgs bei der Aktualisierung des Vatermusters), Georg bleibt nichts Eigenes mehr, sein Selbstkonzept erweist sich für ihn als haltlos (Annehmen des Urteils als Selbsterkenntnis)</p> <p><u>Setting:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wechsel von hellem und dunklem Raum, evtl. als Seelenspiegel (bewusst vs. unbewusst)</li> <li>- Rahmen der Brücke als Kontrast zur fehlenden positiven Verbindung von Vater und Sohn</li> <li>- Zeitpunkt (Sonntag) als Tag des Dispens' von den Anforderungen des Geschäftlichen betont den Reflexionscharakter der Erzählung</li> <li>- zwei handelnde Hauptfiguren (Protagonist vs. Antagonist) vs. zwei Figuren, die nur Gegenstand des Nachdenkens/Sprechens sind, als Verdeutlichung der eher psychologischen Funktionen der Nebenfiguren</li> </ul> <p><u>Erzähltechnik:</u></p>	<p>Textes „Für F.“): Gedanken an eine bürgerlichen Existenz, an eine Familiengründung</p> <p><u>Für den E-Kurs verpflichtend:</u> Bezüge zum <i>Brief an den Vater</i> (Textausgabe, S. 18-31), z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Missbilligen einer Heiratsabsicht durch den Vater (vgl. S. 19), Ehe als Behauptungsversuch gegenüber dem Vater (vgl. S. 25, 28 f.)</li> <li>- Verunglimpfen der Ehepläne des Sohnes als von bloßer Triebbefriedigung motiviert (vgl. S. 27)</li> <li>- Wegtragen eines Menschen als Machtdemonstration (vgl. S. 20)</li> <li>- Wahrnehmung eines übergroßen Vaters/Fixierung dieser Perspektive durch ein Kindheitserlebnis (vgl. S. 20, 29)</li> <li>- Deuten des Vater-Sohn-Verhältnisses als „Kampf“ (S. 30)</li> </ul>
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- meist personales Erzählen mit Einführung auf die Perspektive Georgs führt zur „Wertungsaskese“ (Suda 2007, S. 52): Leser muss sich selbst orientieren</li> <li>- Wechsel von dominantem Erzählerbericht samt erlebter Rede zur szenischen Darstellung in der Auseinandersetzung mit dem Vater: Darstellung des Denkens Georgs und Dramatisierung des Konflikts</li> </ul> <p><u>Sprachliche Gestaltung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fokussieren von Gesten und Dingen zur Kommentierung bzw. Entlarvung der Gesprächsbeiträge in der Vater-Sohn-Auseinandersetzung (z. B. Gesten des Unterwerfens vs. verbale Fürsorglichkeit; Bett als Ort der Immobilität/Passivität vs. Bett als Ort der Regeneration)</li> <li>- rahmendes Bild der Brücke und des Verkehrs als Darstellung von Verbindung und Austausch von Menschen, zu denen der Protagonist nicht fähig ist</li> <li>- Bibelsprache zur Kennzeichnung der grotesken Überhöhung des Vaters</li> </ul>	
<p><b>Biographischer Deutungsansatz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Georg hat soviel Buchstaben wie Franz [...].“ (<i>Tagebücher</i>, 11.02.1913)</li> <li>- Bedenken von Lebensentwürfen als isolierter Künstler oder als Bürger bzw. Bedenken des Verhältnisses von Selbstständigkeit und Nachfolge im Lebensplan</li> <li>- Darstellung des Vaterkomplexes Kafkas</li> </ul>			

**Psychologischer Deutungsansatz:**

- „Gedanken an Freud natürlich“ (*Tagebücher*, 23.09.1912)
- Aufspaltung einer Person in zwei Anteile: Geschäftsmann, bürgerliche Existenz (Georg) vs. Künstlerexistenz (Freund): Verdrängen des letztgenannten Anteils durch die Bekanntgabe der Verlobung löst eigentliche Handlung und den Untergang Georgs aus
- Arbeit mit dem Instanzenmodell Freuds: Vaterfigur als projiziertes Über-Ich, Zuschreibung von Allmacht usw., dessen Dominanz zeugt von der fehlenden Reife des Ichs Georg Bendemanns; Zudecken als Bild für einen Verdrängungsversuch

**Sozialhistorischer Deutungsansatz:**

- Aufzeigen der Probleme einer Identitätsfindung im bürgerlichen „Machtapparat[...] Familie“ (Neumann, in: Müller 1995, S. 126)

**Deutungen Kafkas:**

- Reduktion der Geschichte auf das Verhältnis von Vater und Sohn, andere Figuren deuten nur Beziehungen dieser beiden an: Da der Vater alle wichtigen Bezugspunkte des Sohnes besetzt, wird der Sohn auf den Bezug zu diesem reduziert und entfremdet sich von einem selbstverwirklichten Dasein (vgl. *Tagebücher*, 11.02.1913)

**Methodische Hinweise:**

- Gedankenspiel: „Angenommen, der Vater hat Recht“: Sammeln von schuldhaften Vergehen Georgs (z. B. Dominanz des Geschäftlichen auch in der Beziehung zu Frieda, Gedanken, die ein Ablehnen einer Reintegration des Freundes verraten etc.)
- Jagd nach Fehlleistungen der Sprache, die wahre Interessen und Einstellungen Georgs verraten, z. B. „gleichzeitig[es]“ (S. 10) Einnehmen des Mittagessens statt „gemeinsames“, Hilfe beim „Auszieh[n]“ (S. 12) auch im Sinne von „Entfernen“ etc.

Text	Inhaltliche/thematische Schwerpunkte	Mögliche Analyseaspekte	Kontexte
<b>Heimkehr</b> (1920 geschrieben), aus dem Nachlass, Titel von Max Brod	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Heimatverlust:</li> <li>- misslingende Heimkehr im Augenblick der Ankunft, fehlgeschlagener Versuch einer Rückkehr in die ursprüngliche vertraute Umgebung als Folge von Selbstzweifel, Heimlichkeiten, Familiensituation, etc.</li> <li>- Erfahrung von Fremdheit/Entfremdung/Kommunikations-</li> </ul>	<u>Inhalt/Aufbau:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- unvermittelter Beginn, Selbstbestätigung der Ankunft</li> <li>- zunehmende Unsicherheit hinsichtlich der Beziehung zur Familie, irrealer Projektionen</li> <li>- mutmaßliche Unmöglichkeit einer Annäherung,</li> <li>- dennoch: offener Schluss</li> </ul> <u>Setting:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ortsbeschreibung</li> </ul>	<u>Motive:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vater-Sohn-Konflikt, Vatersuche</li> <li>- Heimat</li> </ul> <u>Intertextualität:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Gleichnis vom verlorenen Sohn</i> (Lukas 15, 11-24, s. S. 96); bei Kafka: Ich-Perspektive; Fehlen einer Vorgeschichte; Fehlen einer liebenden/aufnehmenden</li> </ul>

	<p>tionslosigkeit/Isolation in einer scheinbar vertrauten Umgebung, Rückzug auf sich selbst</p>	<p>als Ausdruck der Entfremdung, kulissenhafte Darstellung (Pfütze, unbrauchbares Gerät, zerrissenes Tuch, „kalt steht Stück neben Stück“), abweisend</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vater nur in seiner Rolle als Hausherr dargestellt, Familienmitglieder unspezifiziert („dort Sitzende [...]“), fehlende Vertrautheit, Distanz</li> </ul> <p><u>Erzähltechnik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich-Erzählung</li> <li>- innerer Monolog/Selbstgespräch</li> </ul> <p>→ Fragecharakter, der zunehmende Verunsicherung des Ich-Erzählers unterstreicht</p> <p><u>Sprachliche Gestaltung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tempus (Perfekt, Präsens), Modus (Wechsel zwischen Indikativ und Konjunktiv)</li> <li>- Fragesätze</li> <li>- Pronomenstruktur (ich, du, man)</li> <li>- Wiederholungen</li> </ul> <p>→ Kontrast zwischen Orientierungsfähigkeit und Fremdheit, Wechsel von Sicherheit zu Unsicherheit, von Nähe zu Distanz</p>	<p>Vaterfigur; Verlust der transzendenten Ebene</p> <p><u>Biografische Bezüge:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tagebucheinträge Kafkas vom 25. und 29.10.1921 (vgl. S.97)</li> <li>- Kafka schreibt 1919 den <i>Brief an den Vater</i> (vgl. S. 18-31)</li> <li>- Frühjahr 1920: Rückkehr nach längerem Kuraufenthalt in Meran in die Wohnung im elterlichen Haus</li> </ul>
<p><b>Biografischer Deutungsansatz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Widerspiegelung von Kafkas Introvertiertheit</li> <li>- Darstellung der Übermacht des Vaters als Kindheitstrauma, der Entfremdung von der Familie, von Bindungsproblemen</li> </ul> <p><b>Psychologischer Deutungsansatz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstzweifel (Gefühl der Nutzlosigkeit) im Zusammenhang mit Vaterfigur</li> <li>- Bedürfnis nach Zugehörigkeit, aber auch Wunsch nach Distanz</li> </ul> <p><b>Existentialistischer Deutungsansatz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Situation als Ausdruck existentieller Angst, Verunsicherung bezüglich der eigenen Zugehörigkeit/Bezugsverlust</li> <li>- Bindung vs. Freiheitsperspektive mit der Angst vor Haltverlust</li> </ul>			
<p><b>Methodische Hinweise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleich mit biblischem Gleichnis</li> <li>- „Wie wäre es, wenn ...“: Inszenierung einer Realbegegnung</li> </ul>			

Text	Inhaltliche/thematische Schwerpunkte	Mögliche Analyseaspekte	Kontexte
<p><b>Der Nachbar</b> (wahrscheinlich März/April 1917 geschrieben), aus dem Nachlass, Titel von Max Brod</p>	<p>► Fremd- und Selbstsicht unter Konkurrenzbedingungen, Konkurrenzangst:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nachdenken eines Geschäftsmannes über ein Konkurrenzverhältnis zu einem Nachbarn mit dem Ziel der Selbstvergewisserung</li> </ul> <p>► Kommunikationsproblematik, Ich-Dissoziation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunikationslosigkeit führt zu einer Dominanz von Vermutungen, Unterstellungen, zur Entwicklung eines Feindbildes, zu Aggressivität</li> <li>- Nachdenken über die Möglichkeit des Abhörens der technisch vermittelten Kommunikation via Telefon durch den Konkurrenten führt zu extremer Angst und einer Art Verfolgungswahn</li> </ul>	<p><u>Inhalt/Aufbau:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- knappes Darstellen des „Arbeitsapparat[es]“</li> <li>- „Störung“ dessen durch den Konkurrenten Harras</li> <li>- Auswirkung dieser Störung mit offenem Schluss</li> </ul> <p>→ Gang von einer (scheinbaren) Sicherheit zu einer radikalen Verunsicherung, Steigerung bis zum Gefühl des Ausgeliefertseins</p> <p><u>Setting:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Raum- und Ortsbeschreibungen auch als Ausdruck psychischer Beschaffenheiten (z. B. die „dünnen Wände“, das Geschäft „auf meinen Schultern“)</li> <li>- Antagonist Harras nicht ausgestaltet, reine Projektionsfläche, Mitarbeiterinnen nur Teile des Apparates (Entmenschlichung)</li> </ul> <p><u>Erzähltechnik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich-Erzähler, Selbstgespräch bzw. innerer Monolog</li> <li>- radikale Engführung auf diese Perspektive als Zwang des</li> </ul>	<p><u>Motive:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Konkurrenz</li> <li>- Projektionen (Nicht-)Kommunikation</li> <li>- Angst/Wahn</li> </ul> <p><u>Intertextualität:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motiv des kleinen Geschäftes auch in Kafkas Text <i>Das Urteil</i></li> </ul> <p><u>Biografische Bezüge:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kafka bezog um die Jahreswende 1916/17 eine neue Wohnung – ohne Küche (vgl. Binder 1975, S. 217 f.)</li> <li>- Zeit des Überlegens eines Zusammenzugs mit Felice Bauer (vgl. Binder 1975, S. 217 f.)</li> </ul>

		<p>Mitverfolgens dieser eingeschränkten Wahrnehmung</p> <p><u>Sprachliche Gestaltung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wechsel von einfach zu überblickenden, klar strukturierten Parataxen zu verschachtelten, komplexen, immer umfangreicheren Hypotaxen zur Verdeutlichung der anwachsenden Unsicherheit</li> <li>- Präsens/Perfekt als gesprochene Sprache vermittelt Eindruck der unmittelbaren Befangenheit des Erzählers</li> <li>- Wiederholungen zu Beginn als Ausdruck eines Selbstbetrugs</li> <li>- Konjunktiv als Ausdruck der Vermutungen, des Nicht-Wissens</li> </ul>	
<p><b>Psychologischer Deutungsansatz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antagonist (Harras) als Projektionsfläche, Selbstspiegelung</li> <li>- „Psychogramm eines ausbrechenden Verfolgungswahns“ aufgrund von Unsicherheiten und Konkurrenzangst bei einem „ökonomisch verengten Bewusstsein“ (Sudau 2007, S. 86, 83)</li> </ul> <p><b>Sozialhistorischer Deutungsansatz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufzeigen der psychischen Folgen für Mitglieder einer Gesellschaft, die auf freiem Wettbewerb und Konkurrenzdenken beruht: einer kapitalistischen „Ellenbogengesellschaft“ (Sudau 2007, S. 82)</li> </ul>			
<p><b>Methodische Hinweise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zeichnen-Lassen des Eingangssatzes als Einstieg in die psychologische Deutung</li> <li>- Verfassen eines Textes aus der Sicht von Harras als Möglichkeit, die eingeschränkte Sicht des Erzählers zu konturieren</li> </ul>			

Text	Inhaltliche/thematische Schwerpunkte	Mögliche Analyseaspekte	Kontexte
<p><b>Gibs auf! (Ein Kommentar)</b>  (geschrieben vermutlich im November oder Dezember 1922), Titel von Max Brod (im erhaltenen Manuskript als Überschrift <i>E. Kommentar</i>), Erstveröffentlichung 1933/34 unter dem Titel <i>Die Auskunft</i>, unter dem Titel <i>Gib's auf!</i> in dem Band <i>Beschreibung eines Kampfes: Novellen, Skizzen, Aphorismen aus dem Nachlass</i> (1936)</p>	<p>► Kommunikation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Infragestellung kommunikativer Konventionen</li> <li>- Zerstörung der Kommunikation</li> </ul> <p>► Problematik der Selbst- und Sinnfindung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verunsicherung beim Versuch in einer noch fremden Stadt den Bahnhof zu finden, ausgelöst durch erschreckende Erkenntnis der eigenen Verspätung</li> </ul> <p>► Orientierungsversuche und Desillusionierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoffnung auf Rettung durch eine kompetente Autorität schlägt in Hoffnungslosigkeit des Ratsuchenden um angesichts der abweisenden Belehrung eines Schutzmannes und der Erkenntnis der eigenen hilflosen Unwissenheit</li> </ul> <p>► Parabel auf scheiternde Selbst- und Sinnfindung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ein hilfsuchendes, unselbständiges, vergeblich Ratschläge für seinen Lebensweg erhoffendes Ich wird von einer Autorität auf sein eigenes verunsichertes Selbst zurückgeworfen</li> </ul>	<p><u>Inhalt/Aufbau:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- unvermittelter Beginn, Selbstsicherheit der Unternehmung</li> <li>- erste Verunsicherung durch Uhrenvergleich</li> <li>- scheinbar glückliche Wendung durch „Schutzmann in der Nähe“ (1. Wendepunkt)</li> <li>- irritierender Dialog mit der Amtsperson (Frage/Gegenfrage)</li> <li>- Eingeständnis der eigenen Unkenntnis/Unfähigkeit des hilfsuchenden Ichs</li> <li>- Abweisung des Hilfesuchs durch die unerwartete, entmutigende, wiederholte apodiktische Zurechtweisung (2. Wendepunkt)</li> <li>- Ehrfurcht gebietende Überhöhung des sich belustigenden, mitleidlosen „Schutzmann[s]“ (seinerzeit die reichsdeutsche Form für das in Prag gebräuchliche „Polizeimann“)</li> <li>- offener Schluss</li> </ul> <p><u>Setting:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zeit- und Ortsbeschreibung als Ausdruck einer leeren, fremden, unbekanntem Welt</li> </ul>	<p><u>Motive:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- scheiternde Sinnsuche</li> <li>- Zurück- bzw. Abweisung erwarteter Hilfe durch Autoritäten</li> <li>- Doppelbödigkeit anscheinend trivialer Alltagssituationen mit hintergründig-metaphysischer Bedeutung</li> <li>- Zurückgeworfen-Sein auf das eigene, einsame Selbst</li> <li>- Anerkennung einer höheren, mitleidlosen Macht</li> </ul> <p><u>Symbolik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weg: Lebensweg, Weg zu sich selbst, Weg in den öffentlichen Raum</li> <li>- Turm: Punkt der räumlichen Orientierung, Wegweiser</li> <li>- Uhr: Mittel der zeitlichen Orientierung, Lebenszeit, Maß für Beschleunigung oder Zeitverlust</li> <li>- Bahnhof: Schwellensituation, Fremdheit, existentielle Verunsicherung</li> </ul> <p><u>Intertextualität:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hochzeitsvorbereitungen auf dem Lande</i> (Romanfragment, entstanden 1907): Motiv der wider Erwarten fortgeschrittenen Uhrzeit, Frage nach der richtigen Zeit an einen eher</li> </ul>

		<p>mit drohendem Verweis auf eine höhere Sphäre anderer Dimension</p> <p><u>Erzähltechnik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich-Erzähler, Dialog</li> </ul> <p><u>Sprachliche Gestaltung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- schlichte Sprache mit überwiegend reihendem Satzbau zur Kennzeichnung einer scheinbar alltäglichen Situation</li> <li>- stakkatoartige Reihung vor der Dialogsequenz als Ausdruck überstürzter Hektik</li> <li>- Du-Anrede, abweisende Gegenfrage als Ausdruck von Geringschätzung</li> <li>- wiederholte Zurechtweisung mit anschließender Überlegenheitsgeste als Ausdruck der Missachtung</li> </ul> <p>→ Übergang von anfänglich selbstsicherem Unterwegssein zu orientierungsloser Suche und schließlich verunsichertem Stillstand</p>	<p>desinteressiert wirkenden Nachbarn</p> <p><u>Biografische Bezüge:</u> z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tagebucheinträge Kafkas vom 25. und 16.01.1922: „Die Uhren stimmen nicht überein, die innere jagt in einer teuflischen oder dämonischen oder jedenfalls unmenschlichen Art, die äußere geht stockend ihren gewöhnlichen Gang. Was kann anderes geschehen, als daß sich die zwei verschiedenen Welten trennen.“</li> </ul>
<p><u>Psychologischer Deutungsansatz:</u> Traumszenarie (vgl. Materialien S. 109)</p> <p><u>Existentialistischer Deutungsansatz:</u> Situation als Ausdruck existentieller Verunsicherung bezüglich des eigenen Lebensweges bzw. des eigenen Lebensziels in Verbindung mit scheiternder, letztendlich desillusionierender Befragung anerkannter Autoritäten</p>			
<p><u>Methodische Hinweise:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleich verschiedener Deutungsvarianten</li> <li>- Vergleich mit der Parabel <i>Kleine Fabel</i></li> <li>- Erzählperspektive verändern</li> <li>- szenische Interpretation: innere Situation über Standbilder, Rollenspiel darstellen</li> <li>- Gestaltung eines Comics, einer Fotofolge</li> <li>- Entwurf einer Filmsequenz (Drehbuch, Storyboard), ggf. auch Realisation dieser Filmszene</li> </ul>			

Text	Inhaltliche / thematische Schwerpunkte	Mögliche Analyseaspekte	Kontexte
<p><b>Kleine Fabel</b> (geschrieben vermutlich Ende November/Anfang Dezember 1920; überliefert im „blauen Quartheft“, in dem auch die frühere Fassung erhalten ist, s. Kontexte*), Titel von Max Brod, Erstveröffentlichung im Erzählband <i>Beim Bau der chinesischen Mauer</i> (1931)</p>	<p>► Weltsicht (Verlorenheit, Ausweglosigkeit als Schicksal)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klage der Maus über ihren Lebenslauf, der aus einer anfänglich beängstigend grenzenlosen, dann sich zunehmend verengenden Welt zielgerichtet in jene tödliche Falle führt, die sie im Moment ihrer Rede fast erreicht hat</li> <li>- Schlusspointe: Ratschlag einer Katze, die Laufrichtung zu ändern, bevor sie die Maus frisst</li> <li>- Parabel (keine Fabel im traditionellen Sinn) auf die Gefahren eines ‚falschen Lebens‘ oder gar des ‚Seins zum Tode‘ der menschlichen Existenz ohne transzendenten Sinn</li> </ul>	<p><u>Inhalt/Aufbau:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eröffnung: klagende Rede („Ach“) über die Unausweichlichkeit eines stark beschleunigten und (vermutlich) tödlich endenden Lebenslaufs („im letzten Zimmer [...] steht die Falle“)</li> <li>- Erwidern: knapper Ratschlag („nur die Laufrichtung ändern“) mit zynischer Wendung als Schlusspointe („und fraß sie“) → Schicksal der Maus als parabolische Handlung mit für den Leser offenem Ende</li> </ul> <p><u>Setting:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identität von Ort- und Zeitangabe („im letzten Zimmer“) mit allegorischer Bedeutung → Erzählung von anscheinend existenzieller Allgemeingültigkeit</li> <li>- Lebenslauf als linear-stetige einschränkende Bewegung durch Perspektivierung des Blickwinkels: von der großen weiten Welt zu der im finalen Winkel aufgestellten Falle</li> <li>- Tiere als antagonistische Repräsentanten menschlicher Existenzen (analog zur Fabel) – in diesem Fall: die Maus als hilfloses, unterlegenes Opfer und die Katze als mitleidlose, überlegene Macht, möglicherweise auch als Verkörperung einer transzendenten Schicksalsmacht zu verstehen</li> </ul> <p><u>Erzähltechnik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogsituation zwischen Maus und Katze bzw. implizitem Leser (An wen ist die Klage der Maus gerichtet? Seit wann ist die</li> </ul>	<p><u>Motive:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinnverlust: Angst vor der Freiheit → verfehltes Leben</li> <li>- Zeiterfahrung → Sein zum Tode</li> </ul> <p><u>Intertextualität:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinnverlust: F. Kafka: <i>Vor dem Gesetz</i> (1914)</li> <li>- Zeiterfahrung: Martin Heidegger: „Existenzieller Entwurf eines eigentlichen Seins zum Tode“ (in: <i>Sein und Zeit</i>, 1927)</li> </ul> <p><u>Biografische Bezüge:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- April 1920: Briefwechsel mit Milena Jesenská</li> <li>- Herbst 1920: Wiederaufnahme des „Manöver-Lebens“ (vormittags arbeiten, nachmittags schlafen, nachts schreiben), Niederschrift vieler Erzählungen</li> </ul> <p>* <u>Frühere Fassung:</u> „Ach“, sagte die Maus, „die Welt wird mir enger mit jedem Tag. Zuerst war sie so weit, daß ich Angst davor hatte, dann lief ich weiter, da stiegen schon rechts und links in der Ferne Mauern auf, und jetzt – es ist noch gar nicht lange her, seitdem ich zu</p>

		<p>Katze anwesend?)  <u>Sprachliche Gestaltung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wörtliche Rede: parataktisch als Beschreibung einer eindimensional-linearen Bewegung bzw. eines teleologischen Verlaufs mit einem determinierten, vorbestimmten Ende</li> <li>- Wechsel von Präsens, Imperfekt, futuristischem Präsens bei Verben der Bewegung und des Stillstands („wird“, „war“, „hatte“, „lief“, „war“, „sah“, „eilen“, „bin“, „steht“, „laufe“, „mußt“, „ändern“); redegleitende Wendungen: Imperfekt („sagte“, „sagte“) als Veranschaulichung subjektiver Zeiterfahrung</li> <li>- Handlungsbeschreibung: Imperfekt („und fraß sie“) als Bestätigung des apodiktischen Endes</li> <li>- lange Satzkonstruktion des zweiten Satzes als Ausdruck der Getriebenheit der Maus</li> <li>- kontrastierende Kürze der letzten beiden Sätze als Ausdruck der Sicherheit und Macht der Katze</li> </ul>	<p>laufen angefangen habe – bin ich in dem mir bestimmten Zimmer und dort in der Ecke steht die Falle, in die ich laufe.“ „Du mußt die Laufrichtung ändern“, sagte die Katze und fraß sie auf.</p>
<p><u>Existentialistischer Deutungsansatz:</u></p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vermittlung einer allgemeingültigen Erkenntnis, die sich auf die „Vergeblichkeit aller Rettungsversuche, die Unmöglichkeit zu leben, bezieht [...]“ (Sokol 1964, S. 23)</li> <li>- Darstellung existenziellen Scheiterns als individuelles (? oder: individuellen Verschuldens ?) Verschulden, da nicht alle zur Verfügung stehenden Fähigkeiten und Mittel zur eigenen Rettung genutzt werden</li> <li>- Scheitern eines Lebensentwurfs durch das ausschließliche Verlassen auf zu viel „fremde Hilfe“, den „Beistand anderer“; zumindest denkmögliche Rettung vermittelt Eigeninitiative (Müller, in: Müller 2003, S. 380)</li> <li>- „Kunststück, einen als schwermütig-beschaulichen Lebensrückblick anhebenden Vorgang in kürzester Zeit zu einem ruckartigen Bewegungssog zu beschleunigen und in einer dramatischen Zuschnapp-Bewegung abrupt zu beenden.“ (Sudau 2011, S. 112)</li> </ul>			
<p><u>Biografischer Deutungsansatz:</u></p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Text als „Resümee der Kafka’schen Weltsicht“: „Der Mensch wird als ein in der Welt Verlorener gezeigt. Rettung gäbe es vielleicht nur außerhalb der Realität.“ (Werner 2013, S. 72 f.)</li> </ul>			
<p><u>Methodische Hinweise:</u></p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleich mit früherer Fassung</li> <li>- Adaption des Fabel-Textes als Comic</li> <li>- Inszenierung des Dialogs als Theaterszene (inklusive Entwurf eines Bühnenbildes)</li> <li>- Inszenierung des Dialogs als Filmszene (inklusive Entwurf eines Storyboards)</li> </ul>			

Text	Inhaltliche/thematische Schwerpunkte	Mögliche Analyseaspekte	Kontexte
<p><b>Vor dem Gesetz</b> entstanden 1914/1915 als Bestandteil des Romans <i>Der Proceß</i>, (von Kafka als Legende bezeichnet), Erstveröffentlichung 1915, dann im Erzählband <i>Ein Landarzt</i> (1919)</p>	<p>► Problematik der Autoritätsbindung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Versuch des „Mannes vom Lande“, Zugang zum „Gesetz“ zu erhalten</li> <li>- ungeeignete Strategien, vorhandenen Schwierigkeiten in Gestalt des Türhüters zu überwinden</li> <li>- Alterungsprozess als Aus-druck der Schicksalsergebenheit</li> <li>- Verfehlen des eigentlichen Ziels</li> <li>- Türhüter als unterstes Glied einer bedrohlichen, ungreifbaren, undurchschaubaren Macht</li> </ul>	<p><u>Inhalt/Aufbau:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kurze Darlegung der Ausgangssituation (Türhüter vor dem Gesetz, Bitte des Mannes vom Lande um Einlass wird verweigert)</li> <li>- jahrelange „Auseinandersetzen“ zwischen Mann vom Lande und Türhüter: → zunehmende Entmutigung</li> <li>- Konfrontation mit der Absurdität seines Scheiterns durch die letzte Türhüter-Mitteilung nach lebenslangem Warten vor dem Eingang des Gesetzes: Eingang allein für ihn, für den Mann vom Lande, bestimmt</li> </ul> <p><u>Setting:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Vor dem Gesetz“: abstrakter Begriff erfährt scheinbare Konkretisierung (Türhüter, Tor, Säle mit weiteren Türhütern): → Frage nach Erreichbarkeit, aber auch nach dem Wesen des Gesetzes („Glanz [...] unverlöschlich“)</li> <li>- „Dort sitzt er Tage und Jahre“, „Während der vielen Jahre“, „später, als er alt wird“, „Vor seinem Tode“: → lebenslanges Warten, Verlust der Zielperspektive</li> <li>- Mann vom Lande: Individuum, durchschnittlicher</li> </ul>	<p><u>Motive:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sinnsuche</li> <li>- Autoritäten/ Vaterfiguren</li> </ul> <p><u>Symbolik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tor/Tür: Schwellensituation, Übergang zwischen Innen und Außen, vor dem Zugang zu Verborgenen, zu einem Mysterium, (vgl. Bibel, Joh. 10,9: „Ich bin die Tür; so jemand durch mich eingeht, der wird selig werden [...]“)</li> </ul> <p><u>Intertextualität:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nähe zu chassidischen Erzählungen (vgl. S. 114,115),</li> <li>- Deutungen der Parabel durch den Gefängnisgeistlichen im Roman <i>Der Proceß</i></li> </ul> <p><u>Biografische Bezüge:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 01.06.1914 Verlobung mit Felice Bauer, 12.07.1914 Entlobung</li> <li>- Arbeit am erst posthum veröffentlichten Roman <i>Der Proceß</i>,</li> </ul>

		<p>Mensch, Suchender, der sich aufgrund von Schwierigkeiten vom eigenen Ziel abbringen lässt und sich Vorgaben unterordnet (Naivität, Fehleinschätzungen, Passivität, Autoritätsängste)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Türhüter: Machtdemonstration, lässt sich auf Spiel ein, erhält Daseinsberechtigung lediglich durch Mann vom Lande (Prüfinstanz)</li> </ul> <p><u>Erzähltechnik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- auktoriale Erzählperspektive (aber kaum Innensicht oder Wertung)</li> </ul> <p><u>Sprachliche Gestaltung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relativ einfache Syntax als Widerspiegelung der scheinbar einfachen Grundsituation</li> <li>- auffällige Attributhäufung im Zusammenhang mit Beschreibung des Türhüters als Indikator dafür, dass sich der Fokus auf ihn verschiebt</li> </ul>	
<p><b>Biografischer Deutungsansatz:</b></p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kafkas mangelnde Selbstbehauptung gegenüber dem Vater bzw. fehlende Eigeninitiative; s. a. z. B.: „An ihm vorbei kann ich zur Not, über ihn hinweg nicht“ (Kafka über seinen Vater in einem Brief an Felice vom 24.08.1913)</li> </ul>			
<p><b>Psychologischer/Psychoanalytischer Deutungsansatz:</b></p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verdrängung und Projektion: Verdrängung eigener Unzulänglichkeit, ein Ziel zu erreichen, durch Projektion der Ängste auf eine Projektionsfigur (hier: Türhüter)</li> <li>- Arbeit mit dem Instanzenmodell Freuds: Konflikt zwischen den Instanzen Ich – Über-Ich – Es → Mann/Ich (Orientierung am Über-Ich; keine Zielerreichung) – Türhüter/Über-Ich (Bezug für Ängste, Zweifel, Gebote) – Gesetz/Es (Begehren, Ideal, Selbstverwirklichung)</li> </ul>			
<p><b>Weitere Deutungsansätze von Verständnis des Begriffs „Gesetz“ abhängig</b></p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- absolute Instanz, Wahrheit, Lebenssinn, Machtapparat: theologisch, existentialistisch, sozialgeschichtlich</li> </ul>			
<p><b>Methodische Hinweise:</b></p>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleich: <i>Vor dem Gesetz – Eine kaiserliche Botschaft</i> (→ Botschaft und Gesetz als Ausdruck von Sinnggebung)</li> <li>- Alternativen durchspielen (unterschiedliche Zeitpunkte nutzen): z. B. Weggehen/Verzicht auf Zugang; Ignorieren des Türhüters/Wagnis der Zugangsverweigerung</li> </ul>			

Text	Inhaltliche/thematische Schwerpunkte	Mögliche Analyseaspekte
<p><b>Eine kaiserliche Botschaft</b> (geschrieben vermutlich zu Beginn des Jahres 1917), ursprünglich Teil des Fragments <i>Beim Bau der chinesischen Mauer</i>, dort als Sage vorgestellt, Erstveröffentlichung als eigenständiger Text 1919</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <b>Machtthematik:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- unüberbrückbare Distanz zwischen dem Einzelnen und dem Sitz der obersten Macht</li> </ul> </li> <li>▶ <b>Kommunikation:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einseitigkeit des Kommunikationsversuchs</li> <li>- Missverhältnis               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ zwischen dem offiziellen Charakter und dem Geheimnischarakter der Botschaft</li> <li>○ zwischen der Perfektion der Verständigungsmaschinerie und der Vergeblichkeit des Verständigungsprozesses</li> <li>○ zwischen der Bedeutung der Botschaft und ihrer Wirkungslosigkeit</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- jedoch Auswirkungen des Gerüchtes von der Nachricht und der Erwartung der Nachricht auf das Träumen als Möglichkeit, das Verhinderte fiktiv einzuholen</li> </ul>	<p><u>Inhalt/Aufbau:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorgeschichte: sterbender Kaiser vertraut einem Boten öffentlich eine geheime Botschaft für das vom Erzähler angesprochene Du, einen unbedeutenden Untertan, an</li> <li>- Botenlauf: zügiges Vorankommen des Boten</li> <li>- Wendepunkt: Verhinderung eines wirklichen Vorankommens durch zahllose Hindernisse (Palastgemäcker, Menschenmengen, Wohnstätten)</li> <li>- Ergebnis: Der Botenauftrag ist nicht erfüllbar, der Adressat erwartet in „fernste[r] Ferne“ die Botschaft so stark, dass er sie sich erträumt – das Gerücht über die Botschaft hat ihn aber offenbar erreicht.</li> </ul> <p><u>Setting:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vergeblicher Botenlauf zwischen Kaiser und Untertan ausgehend vom Machtzentrum, die Absendung der Nachricht als letzte Handlung des sterbenden Kaisers</li> <li>- Kontrastierung der Räume (Palast – „fernste Ferne“) und Figuren („kaiserliche Sonne“ – „Schatten“) zur Verdeutlichung des Machtgefälles und der Distanz zwischen Machthaber und Untertan</li> <li>- Bote/Botenlauf: Missverhältnis/Widerspruch zwischen Voraussetzungen und Bemühungen (kräftig, unermüdlich, schafft sich Bahn) und dem prognostizierten Scheitern als Folge der räumlichen und damit auch zeitlichen Dimensionen</li> </ul> <p><u>Erzähltechnik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- auktorialer Erzähler, der die Geschichte der Kaiserbotschaft als Gerücht („so heißt es“), also als unzuverlässig, vermittelt, aber gleichzeitig die Gewissheit verkündet, dass die Botschaft nie ihr Ziel erreichen wird</li> <li>- Erzähler geht zunehmend in die Vertikale, gewinnt immer mehr Raumüberblick, die Vorwärtsbewegung des Boten scheint sich dadurch dem Stillstand anzunähern, zudem erkennt er an der Peripherie des Reiches den träumenden Untertan</li> </ul> <p><u>Sprachliche Gestaltung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wendepunkt mit adversativer Konjunktion angezeigt</li> <li>- Perfekt-Präsens-Wechsel (Vorgeschichte und andauernder Verlauf, zeitlose Gegenwart) → Bewegung ohne Annäherung an das Ziel</li> <li>- Indikativ-Konjunktiv-Wechsel (Faktizität der nutzlosen Vorwärtsbewegung und Irrealität der Vorstellung freier Bewegungsmöglichkeit) → „stehender Sturm“ (Kafka, <i>Tagebücher</i>,</li> </ul>

		<p><i>Aufzeichnungen aus dem Jahre 1911, 20. November, vgl. Aufzeichnungen aus dem Jahre 1922, 23. Januar. „stehendes Marschieren“)</i></p>
<p><b>Religiöser Deutungsansatz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- der Kaiser als höchstes, als göttliches Wesen, seine letzten Worte mit der Bedeutung</li> <li>- einer religiösen Offenbarung, einer Heilsbotschaft (Poltzer 1978, S. 146 ff.), ein unfassbarer Gott, seine Botschaft von Vermittlern in die Welt getragen, ohne in der erwarteten Deutlichkeit anzukommen, der Einzelne kann sie bestenfalls ahnen (Traum von der Verheißung)</li> </ul> <p><b>Biografischer Deutungsansatz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Übermacht des Vaters, autoritäres Verhältnis: Vater sendet, Sohn soll empfangen, Scheitern eines letzten, vom Vater ausgehenden, einseitigen Kommunikationsversuchs bei gleichzeitiger Erwartung einer Mitteilung vom Vater durch den Sohn – entfremdete Vater-Sohn-Beziehung</li> <li>- Metapher für das Verhältnis: Schriftsteller vs. nicht erreichter (potentieller) Leser</li> </ul> <p><b>Psychologischer Deutungsansatz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Nichtigkeitsgefühl“ vs. „Erwähltheitsanspruch und Einzigartigkeitsphantasma“ (Neymeyr, in: Müller 2004, S. 351)</li> </ul> <p><b>Soziologischer Deutungsansatz:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entfremdung zwischen Staat und Untertan/Volk</li> </ul>		
<p><b>Methodische Hinweise:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vergleich mit <i>Vor dem Gesetz</i> (→ Botschaft und Gesetz als Ausdruck von Sinnggebung)</li> <li>- Auseinandersetzung mit einer Schüler-Interpretation von <i>Eine kaiserliche Botschaft</i> und Anmerkungen eines Literaturkritikers dazu (s. ZEITmagazin Nr. 52/2011, 22.12.2011, <a href="http://www.zeit.de/2011/52/Redigierspezial-Kafka-Interpretation/komplettansicht">http://www.zeit.de/2011/52/Redigierspezial-Kafka-Interpretation/komplettansicht</a>)</li> </ul>		

## Literatur:

### Forschungsliteratur

- Alt, Peter-André: Franz Kafka. Der ewige Sohn. Eine Biographie. München (C. H. Beck Verlag) 2., durchgesehene Auflage 2008
- Anz, Thomas: Franz Kafka. Leben und Werk. München (C. H. Beck Verlag) 2009
- Binder, Hartmut: Kafka-Kommentar zu sämtlichen Erzählungen. München (Winkler Verlag) 1975
- Binder, Hartmut: Kafka-Handbuch in zwei Bänden. Band 2: Das Werk und seine Wirkung. Stuttgart (Kröner Verlag) 1979
- Engel, Manfred/Lamping, Dieter (Hg.): Kafka und die Weltliteratur. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2006 [als kostenloser Download verfügbar: [http://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00065734\\_00001.html?prox=true&phone=true&ngram=true&hl=scan&fulltext=Engel+Lamping+Kafka+und+die+Weltliteratur&mode=simple&context=Engel%20Lamping%20Kafka%20und%20die%20Weltliteratur](http://digi20.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb00065734_00001.html?prox=true&phone=true&ngram=true&hl=scan&fulltext=Engel+Lamping+Kafka+und+die+Weltliteratur&mode=simple&context=Engel%20Lamping%20Kafka%20und%20die%20Weltliteratur) ]
- Engel, Manfred/Auerochs, Bernd: Kafka-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart (J.B. Metzler Verlag) 2010
- Grimminger, Rolf/Murašov, Jurij/Stückrath, Jörn (Hg.): Literarische Moderne.–Europäische Literatur im 19. und 20. Jahrhundert. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt Taschenbuch Verlag) 1995 [zu Kafka: S. 425-452]
- Jahraus, Oliver/Neuhaus, Stefan: Kafkas „Urteil“ und die Literaturtheorie: Zehn Modellanalysen. Stuttgart (Reclams Universal-Bibliothek) 2002
- Müller, Michael (Hg.): Interpretationen: Franz Kafka. Romane und Erzählungen. Stuttgart (Reclams Universal-Bibliothek) 2., durchgesehene und erweiterte Auflage 2004
- Pajević, Marko: Kafka lesen. Acht Textanalysen (u. a. *Eine kaiserliche Botschaft, Ein Kommentar/Gibs auf!, Auf der Galerie, Das Urteil*). Bonn (Bernstein-Verlag) 2009
- Poltzer, Heinz: Franz Kafka. Der Künstler [1965]. Frankfurt am Main (Suhrkamp Taschenbuch Verlag) 1978
- Schlingmann, Carsten: Literaturwissen: Franz Kafka. Stuttgart (Reclams Universal-Bibliothek) 1995

- Sokel, Walter H.: Franz Kafka [1957]. Frankfurt am Main/Bonn (Athenäum Verlag) 3., durchgesehene Auflage 1964
- Stach, Reiner: Kafka. Die frühen Jahre (Biografie bis 1910). Frankfurt am Main (S. Fischer Verlag) 2014
- Stach, Reiner: Kafka. Die Jahre der Entscheidungen (Biografie 1910-1915). Frankfurt am Main (S. Fischer Verlag) 2002
- Stach, Reiner: Kafka. Die Jahre der Erkenntnis (Biografie 1916-1924). Frankfurt am Main (S. Fischer Verlag) 2008
- Steinmetz, Horst: Negation als Spiegel und Appell. Zur Wirkungsbedingung Kafkascher Texte, in: Was bleibt von Franz Kafka? Positionsbestimmung, Kafka-Symposium Wien 1983, unter Mitw. von G. Kraner hrsg. von W. Schmidt-Dengler. Wien (Braumüller) 1985

### Didaktische Literatur

- Kroemer, Roland/Zander, Thomas: EinFach Deutsch Unterrichtsmodell: Franz Kafka: Erzählungen und Parabeln. Braunschweig/Paderborn/Darmstadt (Schöningh Verlag) 2010
- Meurer, Reinhard: Franz Kafka. Erzählungen: Interpretationen. Oldenbourg Interpretationen Band 18. München (Oldenbourg Schulbuchverlag) 3., überarbeitete und korrigierte Auflage 1999
- Müller, Michael: Erläuterungen und Dokumente. Franz Kafka. Das Urteil. Stuttgart (Reclams Universal-Bibliothek) 1995
- Niehaus, Michael: Franz Kafka Erzählungen. Oldenbourg Interpretationen Band 18. München (Oldenbourg Schulbuchverlag) neu bearbeitete Auflage 2010
- Sudau, Ralf: Franz Kafka: Kurze Prosa/Erzählungen. 16 Interpretationen. Stuttgart; Stuttgart/Leipzig (Klett Verlag) 2007
- Werner, Rainer: Stundenblätter Deutsch: Kafkas Kurzprosa und „Die Verwandlung“. Stuttgart/Leipzig (Klett Verlag) 2004

### Comics

- Mairowitz, David Zane/Crumb, Robert: Kafka. Kurz und knapp. Frankfurt am Main (Zweitausendeins) 1995
- Kuper, Peter: Franz Kafka, GIBS AUF! Und andere Erzählungen. Hamburg (Carlsen Verlag) 1997
- Stetter, Moritz: Das Urteil nach Franz Kafka. Mit einem Nachwort von Reiner Stach. München (Knesebeck-Verlag) 2015

### Filme

- The Trial, 1963 (Der Prozeß), Regie: Orson Welles, Darsteller: Anthony Perkins, Orson Welles, Romy Schneider, Land: Frankreich/BRD/Italien, Farbe: schwarz-weiß [→ als Vorspann ist die Parabel „Before the Law“/„Vor dem Gesetz“ in Form eines Animationsfilms inszeniert, in der englischsprachigen Originalfassung mit Welles' Erzählerstimme aus dem Off; vgl. z. B.: <https://www.youtube.com/watch?v=FZYugbq13rQ> ]
- Kafka, 1991, Regie: Steven Soderbergh, Darsteller: Jeremy Irons, Theresa Russell, Alec Guinness, Armin Mueller-Stahl, Land: Frankreich/USA, Farbe: schwarz-weiß/Color [vgl. z. B.: [https://www.youtube.com/watch?v=i\\_MmwyazJBk](https://www.youtube.com/watch?v=i_MmwyazJBk) ]
- The Trial, 1993 (Der Prozeß), Regie: David Jones, Darsteller: Kyle MacLachlan, Anthony Hopkins, Jason Robards, Juliet Stevenson, Alfred Molina, David Thewlis, Michael Kitchen, Land: United Kingdom, Farbe: Color [vgl. z. B.: <https://www.youtube.com/watch?v=gQafXHKPWu0> ]

### Netzadressen

- [http://www.fachdidaktik-einecke.de/9b\\_Meth\\_Umgang\\_mit\\_Texten/kafka\\_fabel\\_textanalyse\\_und\\_interpretation.htm](http://www.fachdidaktik-einecke.de/9b_Meth_Umgang_mit_Texten/kafka_fabel_textanalyse_und_interpretation.htm)
- [http://www.teachsam.de/deutsch/d\\_literatur/d\\_aut/kaf/kaf0.htm](http://www.teachsam.de/deutsch/d_literatur/d_aut/kaf/kaf0.htm)
- <http://www.franzkafka.de/franzkafka/home/>

### Für Schülerinnen und Schüler:

- Fingerhut, Karlheinz: Kennst du Franz Kafka? Weimar (Bertuch Verlag) 2007
- Pelster, Theodor: Franz Kafka. Brief an den Vater. Das Urteil. Lektüreschlüssel für Schülerinnen und Schüler. Stuttgart (Reclams Universal-Bibliothek) 2008
- Prinz, Alois: Auf der Schwelle zum Glück. Weinheim/Basel (Beltz & Gelberg Verlag) gekürzte und überarbeitete Auflage 2013

## **Frank Wedekind, Frühlings Erwachen**

Textausgabe: Frank Wedekind, Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie. Mit einem Kommentar von Hansgeorg Schmidt-Bergmann, Frankfurt am Main 2002. (8. Auflage 2014) Suhrkamp BasisBibliothek 21 = SBB)

### **1. Zur Aktualität des Stücks – Wedekinds Werk als Abiturlektüre**

Wedekinds Stück galt vielen Zeitgenossen als reine Pornographie. Dies lag daran, dass es das Thema Sexualität, z.B. *verschiedene Formen der Sexualität* und *das Erwachen der Sexualität bei Jugendlichen* zur Sprache bzw. auf die Bühne brachte, die im Wilhelminischen Kaiserreich tabuisiert waren. Diese radikale Tabuisierung scheint heutzutage nicht mehr gegeben: Die sexuelle Aufklärung durch das Elternhaus, Sexualkunde in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen sowie die einfache Zugänglichkeit zu entsprechenden Bildern und Filmen im Internet lassen vermuten, dass heutige Jugendliche nicht in der Weise unter der Unwissenheit bzw. Tabuisierung leiden wie die jugendlichen Protagonisten im Werk Wedekinds. Nichtsdestotrotz sind die Themen Sexualität, sexuelle Aufklärung und das jugendliche Alter der Figuren wichtige Argumente für die Aktualität des Stücks.

Dass „ein Stück auch dann relevant ist, wenn sein zentraler Konflikt nicht mehr aktuell ist“ (Sporkmann), ist u.a. darin zu sehen, dass Probleme der Sozialisation von jungen Menschen dargestellt werden: Das Werk stellt die Formen der Tabuisierung, Unterdrückung und Bestrafung von Jugendlichen durch Familie, Schule und Gesellschaft vor und die damit einhergehende Ohnmacht und das Scheitern der Jugendlichen. Auch die ironisch-kritische Darstellung der Lehrer und der Institution Schule im Werk Wedekinds eröffnet Perspektiven für die (Selbst-) Reflexion über Schule (heute) im Unterricht. Darüber hinaus bieten sich ausgehend vom Stück Wedekinds Bezüge zu vielen bekannten Werken der Literatur der Wilhelminischen Zeit an, in denen die Schule ein Thema ist; z.B. zu Hesses „Unterm Rad“, zu Thomas Manns Schulepisode in den „Buddenbrooks“, zu Heinrich Manns „Professor Unrat“.

Von besonderer Bedeutung für den Kursunterricht ist die sprachliche Gestaltung und dramatische Konzeption des Werks: In seiner offenen Form vereinigt es „lyrische Stimmungsbilder und satirisch-groteske Szenen, allegorische Gestaltungen und literarische Parodien, Bilder im Stile naturalistischer Familiendramatik und symbolisch kodierte Szenen“ (Bekes, Stundenblätter, S. 9) und bietet damit zahlreiche literarische und literaturgeschichtliche Bezüge.

### **2. Entstehungsgeschichte und Rezeption des Werks**

Die Textausgabe bietet umfangreiche Informationen (SBB, S. 96 - 98, S. 107 – 110, S. 125 – 129).

Zentrale Aspekte und Begriffe für den Unterricht sind:

- Gesellschaft und Politik: Wilhelminismus, Erziehungssystem, Zensur, Sozialisation
- Moderne: Naturalismus, Expressionismus; Psychoanalyse
- Rezeption: Uraufführung, Zensur

### 3. Inhalt und Handlungsablauf

- Handlung: keine Einheit der Handlung, sondern 19 Szenen, die in eine Vielzahl von Strängen und Einzelbilder zerfallen („Pluralität der Einzelhandlungen“, Bekes, S. 50), grundsätzlich aber chronologische Abfolge der Ereignisse erkennbar, die Handlungsstränge um die Hauptfiguren Moritz, Melchior und Wendla (15 von 19 Szenen) bilden einen Schwerpunkt der Handlung („Gesetz komplementärer Stränge“, Klotz, 102)
- Ort: rasche Ortswechsel, dabei aber kontrastive Anlage der Szenen erkennbar (innen – außen, Enge – Weite, Stadt – Natur, Bekes, S. 50f.)
- Zeit: Handlungsdauer beträgt etwas mehr als ein halbes Jahr (von Wendlas Geburtstag am 5. Mai 1892 bis zur Novemberebene)

### Szenenübersicht und Szenenverweise

Die Textausgabe stellt den Handlungsablauf auf den folgenden Seiten vor: SBB, S. 111 - 115

Viele Handreichungen enthalten tabellarische Übersichten über Inhalte der Szenen und Bezügen zwischen den Szenen; z.B. Splitter, S. 96.

### 4. Figurenkonstellation und Analyse der Figuren

#### 4.1 Die jugendlichen Hauptfiguren

In Wedekinds Stück sind die Jugendlichen keine reinen und kindlichen Geschöpfe. Das „Drama führt vielmehr vor, dass die Jugendlichen die Normen (der Erwachsenenwelt) längst verinnerlicht haben, unter denen sie leiden.“ (Florack, S. 333)

#### Moritz Stiefel:

- **Elternhaus und Erziehung:** Der 15-jährige Moritz entstammt der bürgerlichen Mittelschicht, sein Vater ist Rentier, die Mutter bleibt unerwähnt. Anders als Wendla und Melchior wird er äußerst unsensibel von seinen Eltern erzogen; von seinen Altersgenossen wird er kaum ernst genommen. Grundlegend sieht sich Moritz als Opfer seiner elterlichen Erziehung und der Schule, er empfindet sich in einem lebensfeindlichen Umfeld gefangen. Er äußert gegenüber Melchior den Wunsch nach einer freien Erziehung, in der sich Jungen und Mädchen unbefangen begegnen und steht somit auch für Nietzsches Konzept des Vitalismus.

Trotz mehrfacher Äußerung seiner depressiven Gedanken gelingt es weder Frau Gabor, Melchior oder Ilse, ihn vom Freitod abzuhalten: *Moritz: [...] - Meine Moral hat mich in den Tod gejagt. Um meiner Eltern willen griff ich zum Mordgewehr. »Ehre Vater und Mutter, auf daß du lange lebest.« An mir hat sich die Schrift phänomenal blamiert.* (III. Akt, 7. Szene). Moritz bedauert, sich nicht für das Leben entschieden zu haben, sein tragischer Lebensweg ist von Furcht und Verkennung bestimmt gewesen.

- Haltung zur **Schule:** Diese menschenverachtende Institution legt es laut Moritz nur darauf an zu examinieren, um Schüler dann schließlich durchfallen zu lassen.

Moritz gilt als Schulversager und Leistungsverweigerer, daher verflucht er die Schule und würde lieber zur See fahren. Die Versetzung wird für ihn schließlich zu einer Frage von Leben und Tod, da er der Leistungsorientierung seiner Eltern nicht gerecht werden kann. Moritz ist durchaus intelligent und tritt als unangepasster Denker auf: *Um mit Erfolg büffeln zu können, muss ich stumpfsinnig wie ein Ochse sein.* Er scheitert, da er den Erwartungen seiner Eltern nicht gerecht werden kann.

- Haltung zur **Sexualität**: Er erlebt die Adoleszenz konsequent als *negative* Veränderung, da er keinerlei Erklärungen für diese Veränderungen erfährt. Moritz steht der Sexualität gehemmt und ahnungslos gegenüber, sodass er die durch Melchior angebotene Aufklärung nur in schriftlicher Form ertragen kann. Melchior's Schrift „Der Beischlaf“ erschüttert ihn, die Klärung sexueller Fragen wird für ihn zur Lebensfrage, so kann ihn auch Ilse, trotz des offenen Beischlafangebots, nicht vom Freitod abhalten, Moritz erkennt *Mensch gewesen zu sein, ohne das Menschlichste kennengelernt zu haben.* Moritz scheitert, da er keine Sexualität und Liebe *erfahren* hat und an dem Unwissen zerbrochen ist.
- Moritz als „**Wiedergänger**“: Wedekind bedient sich dieser in der Volksdichtung verbreiteten, abergläubischen Vorstellung, dass ein Wiedergänger einen Menschen aus seiner Umgebung in den Tod nach sich ziehen könnte. Moritz preist die Vorzüge seines Zustandes und fordert Melchior immer aufdringlicher auf, ihm die Hand zu geben. Durch diese sinnfällige Geste fordert er seinen Freund auf, ihm zu folgen. Das Spukmotiv wird durch das Märchenmotiv der kopflosen Königin verstärkt, berichtete er doch, dass er sich selber als kopflose Königin sah. - *Martha: Ist's wahr Ilse, dass er ohne Kopf drinliegt?* Der Bezug zum Märchenhaften, Abergläubischen und Volkstümlichen ist offensichtlich.

### **Melchior Gabor:**

- **Elternhaus und Erziehung**: Sohn aus liberal-bildungsnahem, bürgerlichem Elternhaus: (scheinbar) liberal gesinnte Mutter, Vater ist Jurist mit sozialdarwinistischen Überzeugungen
- Haltung zur **Schule**:
  - Melchior könnte der „Primus“ in der Klasse sein, strebt dies jedoch nicht an, liest „Faust“ mit Vergnügen in seiner Freizeit, bewältigt die Anforderungen der Schule ohne Probleme
  - Melchior wird wegen dieser Unterweisungen von der Schule für den Selbstmord verantwortlich gemacht und von seinen Eltern in die „Korrekptionsanstalt“ geschickt, die er überlebt und aus der er ausbricht
- Haltung zur **Sexualität**:
  - Melchior gelingt es, sich selbst aufzuklären (Verbindung von Wissen (Theorie) und Realität, S. 16, Z. 13-15) → er klärt Moritz in der von seinem Freund gewünschten Form auf („schriftliche Unterweisungen“, „mit Randzeichnungen“, S. 17)
  - Zufälliges erstes Zusammentreffen (I, 5) mit Wendla im Wald (symbolisch aufgeladener Ort („Grenzbereich zwischen Vertrautem und Fremden“,

Wörterbuch der Symbolik, zitiert nach Florack, S. 336), Melchior lässt sich von Wendlas Wunsch nach Schlägen zu Gewalt hinreißen, versteht sich und die Situation aber nicht und flieht aus ihr („Kontrafaktur einer Verführung“, Florack, S. 337), Regieanweisungen: „drischt wütend auf sie los, während ihm die dicken Tränen über die Wangen rollen“, TA, S. 29

- Zweites Treffen auf dem Heuboden („Kontrafaktur einer erotischen Liebesszene“, Florack, S. 337): das von Melchior nicht herbeigeführte Zusammentreffen endet darin, dass Melchior Wendla schwängert
- Getrieben von Gewissensbissen will er nach seinem Rausschmiss aus der Schule Verantwortung für Wendla und das Kind übernehmen und mit ihr nach England fliehen (III,3, S. 68f.)
- Melchior, der **Gerettete**:
  - Verzweiflung über den Tod von Moritz und Wendla treibt Melchior in die Nähe des Selbstmordes
  - Rettung vor dem Tod durch den „Vermummten Herren“ und aktive Hinwendung zum Leben

## Wendla

- **Elternhaus und Erziehung**: Tochter aus bürgerlichen Verhältnissen, wobei nur die Mutter als Erziehungsperson auftritt
- Haltung zur **Sexualität**:
  - Wendla, die Unwissende: Wendla wird von ihrer Mutter gemäß der vorherrschenden Sexualpädagogik der Tabuisierung nicht aufgeklärt, obwohl sie genau dies verlangt → ihre Unwissenheit führt zum Unheil im Stück
  - Sie hat das herrschende Frauenideal als zukünftige „Gattin und Mutter“ übernommen, die Erziehung zu „Mitgefühl und Opferfreudigkeit“ (Florack, S. 336) verinnerlicht, ist aber ohne Bewusstsein für sich selbst als Frau
  - Zufälliges erstes Zusammentreffen (I, 5) mit Melchior im Wald: Wendla verführt Melchior „ahnungslos-unschuldig“ sie zu schlagen, „unbewusste Wünsche“ (Florack, S. 336) brechen durch, die Szene zeigt ihre Unwissenheit auf, zugleich ihren sado-masochistischen, „pervertierten Wunsch nach Berührung durch den Mann“ (Florack, a.a.O)
  - „Heuboden-Szene“: Wendla scheint die Nähe von Melchior gesucht zu haben, lässt sich von seiner anfänglichen Abwehr nicht abwimmeln und wird von ihm geschwängert, ohne dass sie weiß, was mit ihr passiert (TA, S.43), die von den Erwachsenen als Gewaltakt verurteilte und später auch von Melchior mit Gewissensbissen begleitete Szene wird von Wendla nachträglich als Glück empfunden (II, 6) (Vgl. Faust-Szene, Gretchens Stube)
- Wendlas **Untergang**: Wendlas Tod in Folge der gescheiterten, gewaltsamen Abtreibung erscheint im Stück eindeutig als Schuld der Erwachsenen, Wendla wird bis zuletzt als ahnungslos dargestellt

## 4.2 Die jugendlichen Nebenfiguren:

**Gruppe der Gymnasiasten:** Das Zusammentreffen von Otto, Robert, Georg Zirschnitz, Ernst Röbel, Hänschen Rilow, Lämmermeier zeigt, dass sie in der Gruppe das Konkurrenzdenken der Institution Schule leben. Individuellere Züge erhält neben Ernst Röbel vor allem Hänschen Rilow.

**Hänschen Rilow** trägt nichts zur Handlung um Moritz, Melchior und Wendla bei. Er wird in zwei Szenen, denen das Stück den Ruf eines Skandalstücks verdankt, beim Ausleben seiner Sexualität vorgeführt: beim Onanieren auf der Toilette (II, 3) und ein zweites Mal mit seinem Freund Ernst Röbel im Weingarten (III, 6). Er verschafft sich heimlich bzw. in der Natur Erleichterung und entkommt so der tristen Gegenwart. In ihm werden einerseits die sexuellen Nöte von pubertierenden Jugendlichen in Folge der bürgerlichen Moralvorstellungen verdeutlicht, zugleich erkennt man aber, dass er die bürgerlichen Vorstellungen der Erwachsenen unkritisch übernommen und verinnerlicht hat.

**Die Mädchen:** Ilse; Martha Bessel und Thea

- **Ilse** ist eine alte Bekannte von Melchior, Moritz und Wendla aus frühen Kindertagen und arbeitet in der Stadt als Modell für verschiedene Künstler. Ihr Umfeld ist exzentrisch, sie verkörpert eine wild in den Tag lebende Bohème und lebt ein rauschhaftes, konträres Leben zu den anderen Figuren. Sie hätte für Moritz –ebenso wie der vermummte Herr für Melchior- die Rettung sein können, bot sie ihm doch an, *das Menschlichste* (II, 7) zu erfahren.
- **Martha Bessel** trägt ebenfalls nichts zur Kernhandlung bei, sie kommt aus ärmlichen Verhältnissen und ist entsprechend gekleidet. Martha ist eine impulsive Freundin Wendlas. Durch die täglichen Misshandlungen ihres Vaters ist sie traumatisiert, sie darf nicht im Bett essen, wird geschlagen und muss in einem Sack schlafen. Wendla findet dies erregend. Im Gespräch mit Wendla wird deutlich (I,3), wie die Mädchen das geltende Ideal der Frau als Mutter und Gattin übernommen haben. Charakterisierend für die **Thea** ist ihre Aussage: „*Mädchen sind langweilig.*“ (I,3)

## 4.3 Die Erwachsenen

Die Eltern weisen als gemeinsames Erziehungsideal auf, dass sie ihre Kinder nicht im Aufbau einer eigenen Identität stärken, sondern sie den geltenden Konventionen anpassen. Sobald die Kinder von dem vorgegebenen Weg abweichen, wenden sie sich radikal von den Kindern ab und bestätigen damit nach außen die Gültigkeit der herrschenden gesellschaftlichen Normen. Sie zeigen weder eine tiefe emotionale Bindung zu den Kindern noch die Fähigkeit bzw. Bereitschaft im Scheitern der Kinder die eigene Verantwortung zu sehen.

- **Herr und Frau Gabor**
  - Frau Gabor erfreut sich an dem schulischen Erfolg und dem kindlichen Wissensstreben von Melchior, sie erscheint liberal (verbietet Melchior trotz Zweifel die Faust-Lektüre nicht); als sie von Wendlas Schwangerschaft erfährt, entlarvt sich ihre Liberalität als Fassade: Sie verurteilt Melchiors Handeln als Vertrauensbruch, und verurteilt ihn mit zur Korrektionsanstalt, als sie das Kindliche nicht mehr in ihm entdeckt. Sie weigert sich z.B. entlastend für ihren Sohn einzustehen, obwohl sie eigentlich weiß, dass Moritz sich wegen seiner Noten und nicht wegen Melchiors Abhandlung umgebracht hat.
  - Herr Gabor zeigt sich als Anhänger des Sozialdarwinismus, vertraut auf die korrigierende Wirkung von „eherner Disziplin, Grundsätzen und einem moralischen Zwang“ in der Korrektionsanstalt, um den aus der Bahn geratenen Sohn zum „Guten“, „zum Gesetz“ zurückzubringen.
- **Frau Bergmann**
  - verfolgt in ihren Erziehungsversuchen das bürgerliche Ideal der Ausbildung von Bürgermädchen: Tabuisierung der Sexualität, um bei der Tochter die „Reinheit der Gedanken“ bis in die Ehe zu gewährleisten
  - Erziehung der Tochter zur pflichtbewussten Ehefrau; Selbstbewusstsein der Tochter sowohl in charakterlicher als auch körperlicher Hinsicht ist kein Ziel der Erziehung von Frau Bergmann
  - wirkt in ihrem mütterlich-prüden Verhalten überfordert (komisch), wobei die Komik angesichts der erzwungenen Abtreibung und des Todes von Wendla ins Kritikwürdige, Zynische übergeht
- **Rentier Stiefel**
  - „Der Junge war nicht von mir. Der Junge hat mir von Anfang an nicht gefallen.“ Mit dieser öffentlichen Aussage bei Beerdigung weist er auf zynische Art und Weise jegliche Verantwortung am Tod von Moritz von sich.

#### 4.4 Die erwachsenen Nebenfiguren:

- **Die Gymnasialprofessoren** (mit sprechenden Namen): Rektor Sonnenstich, Hungergurt, Knochenbruch, Affenschmalz, Knüppeldick, Zungenschlag und Fliegentod; Pedell Habebald
- **Lehrer und Pfarrer:** Die Verkörperungen der öffentlichen Sozialisationsinstanzen Schule und Kirche zeigen kein persönliches Interesse am Schicksal der Jugendlichen. Ihr Interesse gilt vielmehr der Aufrechterhaltung der Ordnung und der Disziplin.
- Direktor „Sonnenstich“ fürchtet um den guten Ruf seiner Anstalt und eine Ausbreitung der Selbstmordepidemie, weshalb er Melchior, ohne seine Argumente wahrzunehmen, von der Schule weist. Alle anderen Lehrer werden in ihrer Stumpfsinnigkeit in bissiger Satire vorgeführt (Diskussion über das Fenster).

- Pastor Kahlbauch: Die hohlen Phrasen des Pfarrers bei der Beerdigung von Moritz werden dem persönlichen Schicksal von Moritz in keiner Weise gerecht, außerdem zitiert er fehlerhaft aus der Bibel, was zudem seine Ungebildetheit verdeutlicht.

## 5. Der vermummte Herr - Interpretationsmöglichkeiten des Schlusses

### 5.1 Der vermummte Herr als dramatische Figur:

Der vermummte Herr tritt als „Deus ex Machina“ nur in der Schlusszene auf, genau in dem Augenblick, als Melchior im Begriff ist, Moritz dargebotene Hand zu nehmen und somit den Weg in den Tod zu wählen. Als Mitspieler übernimmt er die Funktion des Gegenspielers zu Moritz.

### 5.2 Der Schluss als Seelenbild:

- Der reale Bühnenraum, der Friedhof, wird durch den Auftritt zu Melchiors Seelenraum erweitert. Der tote Moritz kann Melchiors Lebensmüdigkeit verkörpern, wohingegen der vermummte Herr als sein Lebenswillen angesehen werden kann. Beide Gestalten sind als Projektion des zwischen Leben und Tod schwankenden Melchiors anzusehen; die Szene erhält dadurch monodramatischen Charakter.
- Der vermummte Herr tritt siegreich aus der Szene hervor, was weniger auf seine Überlegenheit, als vielmehr auf die Unterlegenheit seines Gegners zurückzuführen ist. Den letzten Ausschlag gibt Moritz selbst: *Lass dich von ihm traktieren und nütz ihn aus.*
- Das „warme Abendessen“ zeigt, dass der vermummte Herr beide Seiten bietet: materielle Absicherung und Bürgerlichkeit verkörpert er ebenso wie Weltoffenheit.
- Der Schluss kann auch als **Utopie** begriffen werden: konkrete Vorschläge und Wege erfährt Melchior nicht – lediglich lebensbejahende Linien werden erkennbar, da man das Leben erst im Vollzug, während des Lebens, kennenlernen kann.

### 5.3 Absage an den Aberglauben

- Die abergläubische Vorstellung von Moritz als einem Wiedergänger ist ein weiterer Schlüssel zum Verständnis der Schlusszene. Moritz kann als besondere Klasse der Wiedergänger gesehen werden, er ist ein sogenannter „Nachzehrer“. Diese wollen aus Lebensgier oder Verbundensein mit Lebenden diese in den Tod ziehen.
- „Wie ein Geisterbanner tritt der vermummte Herr in Erscheinung, er zeigt sich als ein Lehrer mit gesundem Menschenverstand, ganz anders als die Erwachsenen im Stück. (...) Wohin er Melchior führt, bleibt unbestimmt, wichtig ist, dass er ihn herausführt aus dem Spuk, dass er einen Ausweg zeigt aus

dieser verrückten Welt, die die Pubertierenden umgibt, dieser Welt aus Aberglauben, Ammenmärchen und Bildungsschikane.“ (Florack, S. 342)

#### **5.4 Der verummte Herr als Absage an den Naturalismus**

Das Stück ist dem verummten Herrn gewidmet und endet entgegen der naturalistischen Theorie *nicht* mit dem Untergang des jugendlichen Helden, Melchior Gabor, sondern mit seiner (völlig unmotivierten) Rettung. Dieser Kunstgriff kann als Absage Wedekinds an den Determinismus aufgefasst werden. In einer Kunstfigur (in der Kunst) eröffnet sich die Rettung aus einer ausweglosen Situation. „Die Widmung an den Theatergott unterstreicht dann vielmehr das bewusst Konstruierte des grotesken Spiels: alles Theater.“ (Florack, 344)

### **6. Elemente der Sprache**

#### **6.1 Sprache der Figuren:**

Hinsichtlich des Sprachverhaltens lässt sich ein Rollentausch zwischen Jugendlichen und Erwachsenen im Stück beobachten. Die Jugendlichen reden wie Erwachsene, wohingegen das Sprachverhalten der Erwachsenen oft ausgesprochen kindisch und grotesk ist. (Spittler, 42) Als zentrale Beispiele sind zu nennen:

- Das Aufklärungsgespräch der Frau Bergmann
- Die Konferenz der Lehrer
- Die Sprache der Erwachsenen: Sprache als Ausdruck von Vernunft und Distanz, Sprache als Karikatur einer Institution (Schule), Sprache als Spiegel einer inhumanen Erziehungsauffassung, phrasenhafte Sprache als Mittel der Unterdrückung
- Die Sprache der Jugendlichen: Die Jungen benutzen unterschiedliche Register und Stile; ihre Sprache ist geprägt von unreflektierten Übernahmen aus der Mythologie (S. 12, 1f), Verweise auf Bibelstellen (S. 15, 5), Zitaten aus der Weltliteratur, kunstgeschichtlichen Kenntnissen (Hänschen Rilow). Die Sprache der Mädchen weist viele Übernahmen von Phrasen ihrer Eltern auf. Sie sprechen in einer Sprache, die nicht die ihre ist, wodurch ein kritischer Blick auf die *Inhaltsseite* ihrer Aussagen gelegt werden muss.
- Zugleich ist ihre Sprache Ausdruck unverbildeter jugendlicher Natürlichkeit.

#### **6.2. Symbole und Motive**

- **Kopflosgkeit**

Moritz Kopflosgkeit ist ein Leitmotiv des Dramas.

In den Sexualgesprächen mit Melchior wird deutlich, dass Moritz angefüllt mit Wissen im Kopf ist, aber keine Verbindung zwischen Kopf und Körper existiert. (=indirekte Kopflosgkeit)

Erstmals tritt das Motiv *expressis verbis* in der Märchenerzählung von der kopflosen Königin auf, die Moritz von seiner Großmutter hörte und Melchior erzählt. (II, 1) Bereits hier sieht sich Moritz selbst als kopflose Königin und verweist auf das Ende des Dramas.

Frau Gabor verwendet das Motiv in ihrem Antwortschreiben an Moritz Stiefel, indem sie ihm rät „Und somit Kopf hoch, Herr Stiefel!“ (II, 5)

Das Motiv erscheint wieder in dem Monolog vor dem Zusammentreffen mit Ilse: „Ich müsste ja auf den Kopf gefallen sein ... macht mir jemand einen tollen Hund zum Geschenk (...)\", direkte Erwähnung der kopflosen Königin kurz vor seinem Selbstmord: „Von drüben sehe ich ernste, freundliche Blicke winken: die kopflose Königin.“ (S.48, Z. 21= II, 7)

„Dass Moritz am Ende mit seinem Kopf unter dem Arm über die Gräber stapft ist eine demonstrativ sinnliche Vergegenwärtigung dieses zentralen Motivs.“ (Florack, 341)

- **Natur**

Die Schauplätze in der Natur (Wald, Weinberg, Heuboden, Fluss) sind Schauplätze der erotischen Begegnungen zwischen den Jugendlichen. Es sind Räume, wo sie ihre Triebe ausleben und zugleich vorführen, wie sie in ihrer Bürgerlichkeit und Kopfflosigkeit gefangen bleiben. In der Weinbergsszene finden sich einerseits offene Homoerotik wieder, die in keinem Kontrast zu dem Berufswunsch des Pfarrers stehen.

**Kontrast von Innenräumen und Außenräumen:** Die Erwachsenen treten überwiegend in den Innenräumen auf. Die Räume stehen für Bürgerlichkeit, Enge, Triebunterdrückung.

- **Tod**

Von der ersten bis zur letzten Szene ist der Tod im Stück gegenwärtig, von den Todesahnungen Wendlas gegenüber ihrer Mutter (I,1) bis zur Friedhofsszene am Schluss. Die Todesgedanken der Jugendlichen können im Zusammenhang mit der erwachenden Sexualität interpretiert werden. Von den Erwachsenen wird der Tod der Kinder billigend in Kauf genommen, wenn sie den gestellten Anforderungen nicht genügen.

## **7. Intertextuelle Bezüge zu Goethes „Faust I“ (nur im E-Kurs)**

„Frühlings Erwachen“ weist viele Bezüge zu Goethes „Faust“ auf, der den Schülerinnen und Schülern aus der 11. Jahrgangsstufe bekannt ist. Die intertextuellen Bezüge können zu einem vertiefenden Verständnis beider Lektüren verbunden werden. Wedekinds Bezüge zum „Klassiker“ zeigen u.a. seine Kritik an einem oberflächlichen Umgang mit dem Bildungsgut (Frau Bergmann) und sein Plädoyer für die Chancen und die Kraft der Literatur (Moritz, Melchior).

- Gespräch über die Faust Lektüre (S. 33f, II, 6) – Melchior's Mutter erkennt nicht, dass sich ihr Sohn wirklich damit auseinandersetzt, Goethes Werk ist für sie bloßer Bildungsgegenstand, für die Jungs ist er jedoch intellektuell nicht greifbar, sie schwärmen über die Schönheit des Werks.
- Parallelen zwischen dem Faust-Pakt und der Schlusszene: In der Schlusszene wird Melchior wie Faust vor eine Entscheidung gestellt: er vollzieht mit dem vermummten Herrn „einen Pakt“ für das Leben. *Ich gebe dir Gelegenheit, deinen Horizont in der fabelhaftesten Weise zu erweitern. Ich mache dich ausnahmslos mit allem bekannt, was die Welt interessantes bietet.*“ (III, 7)

- Parallelen zwischen Wendla und der Gretchentragödie (z.B. Bergmanns Garten (Frühlings Erwachen, II, 6) und Am Brunnen (Faust))

## **8. Wedekinds dramatisches Konzept** (SSB, 116-118, Klotz, Florack, S. 339-343)

Folgende Aspekte des dramatischen Konzepts sind relevant für den Unterricht:

- Frühlings Erwachen ist ein Drama der offenen Form (Ort, Zeit, Handlung)
- Gattungsbezeichnung und Widmung
- Dramaturgie der Kontraste: Ausgewählte Szenen sollten im Zusammenhang gelesen werden, da sie in besonderer Weise die Kritik Wedekinds zuspitzen.

### Beispiele:

- die Studierzimmerszene (Aufklärungsthematik Moritz-Melchior II, 1) im Zusammenhang zu der Aufklärungsszene Wendla-Frau Bergmann (II, 2) → Aufklärungsdiskurs
- Onanierszene (Hänschen Rilow, II, 3) im Zusammenhang mit der Heubodenszene (Melchior, Wendla II, 4) → sexuelle Initiation
- Gespräch der Eltern Gabor über die Korrekptionsanstalt (III, 3) im Zusammenhang mit der Realität der Korrekptionsanstalt (III, 4) → Erziehungsmaßstäbe
- Wendlas Abtreibungsszene (III, 5) im direkten Zusammenhang mit der Weinbergsszene (III, 6) → bürgerliche Doppelmoral

## **9. Textexterne Deutungsansätze**

- Selbstdeutung des Autors (SBB, 119-122), (SBB, S. 130f.)
  - Essay „Zirkusgedanken“: Kunst- und Lebensphilosophie des Autors als Schlüssel zum Drama
- Gesellschaftskritischer Ansatz
  - Das Stück als kalkulierter Skandal: zeitgenössische Rezeption (Zensur)
  - „Frühlings Erwachen“ als Kritik an der Sexualpädagogik und dem Erziehungsideal der Wilhelminischen Zeit: Kritik an der Doppelmoral der bürgerlichen Moralvorstellungen, Entlarvung der Folgen von problematischen Frauenbildern durch das Stück, das Stück „denunziert die Mechanismen von Zwang und Selbstzwang“ (Florack, S. 331)
  - die Kinder erscheinen im Stück nicht als reine, unverdorbene Gegenbilder zu der Welt der Erwachsenen, sondern zeigen die problematischen Folgen der Verinnerlichung der gesellschaftlichen Normen, das Stück zeigt vielmehr das (von ihrer Natur) entfremdete Bewusstsein aller Heranwachsenden
- Psychoanalytischer Deutungsansatz ausgehend von Freuds Seelenmodell (Ich, Über-Ich, Es), Traumdeutung und Verdrängung (z.B. Moritz' Traum)
- Wedekinds Absage an das Drama des Naturalismus (nur E-Kurs)
  - Absage an den Determinismus im naturalistischen Drama, der artifizielle Schluss als „Reheatralisierung“ des Dramas, Relativierung einer rein vitalistischen Deutung des Schlusses

- Vorausdeutung auf das expressionistische Drama durch sentenzhafte, assoziative Sprache. Beispielhaft Wendlas Monolog (II, 6) im Vergleich mit Büchners Woyzeck: Freies Feld aus gleichnamigem Drama.
- „Dadurch, dass Frühlings Erwachen derart demonstrativ unwahrscheinlich schließt, wird auch dem Naturalismus (...) eine radikale Absage erteilt.“ (Florack, S. 343)

## 10. Didaktische Anregungen (keine verbindlichen Inhalte in E- und G-Kurs)

### 10.1 Vergleich zwischen „Frühlings Erwachen“ und Prosawerken der „Schulliteratur“ der Jahrhundertwende

Als Kriterien für den Vergleich können herangezogen werden: Lerninhalte, Stoffmenge, Methoden, Lehrer (Aussehen, Verhalten), Prüfung/Versetzung

- H. Hesse: Unterm Rad
- Th. Mann: Buddenbrooks (Schulepisode: Hannos Lateinstunde)
- R. M. Rilke: Die Turnstunde
- Stefan Zweig: Die Welt von Gestern (Kapitel: Die Schule im vorigen Jahrhundert)
- R. Musil: Die Verwirrungen des Zöglings Törless
- F. Werfel: Nicht der Mörder, der Ermordete ist schuldig

Weitere Texte für den Vergleich:

- G. Kunert: Wie das Leben anfängt
- I. Aichinger: Das Plakat
- M. L. Kaschnitz: Lange Schatten
- G. Grass: Katz und Maus (in Auszügen)

### 10.2 „Frank Wedekinds „Frühlings Erwachen“ im Film

Das Theaterstück diente zwei Filmen (*Frühlings Erwachen*, Deutschland 1929, Regie: Richard Oswald [Stummfilmversion] erhältlich über »filmportal.de«; *Frühlings Erwachen*, Deutschland 2009, Regie: Nuran David Çaliş erhältlich als DVD) und einem Musical (*Spring Awakening*; Musik: Duncan Sheik, Buch: Steven Sater, dt. von Nina Schneider, Uraufführung: New York 19.5.2006) als Vorlage. Ziel der Erweiterung ist es zum einen, den Text in seinem medialen Umfeld zu präsentieren und vor diesem Hintergrund inhaltliche (interpretatorische) Verschiebungen in den einzelnen Zeichensystemen (Wort, Ton, Bild) deutlich machen zu können. Zum anderen können auf diese Weise Rezeptionsformen eines Textes untersucht und die entsprechenden Rezeptionsstrategien – auch mit ihren Konsequenzen für den Ausgangstext – thematisiert werden. Schließlich lässt sich auf diese Weise der Block ‚Filmanalyse‘ integrativ unterrichten, was zu sinnvollen Synergieeffekten führen kann. Entscheidend ist also die Behandlung der filmtheoretischen Grundlagen und die Erarbeitung der entsprechenden Terminologie (Filmgenre, Dialog, Einstellung, Schnitt/ Montage, ...) sowie schließlich die Anwendung des Gelernten auf ausgewählte Beispiele (im vorliegenden Fall Wedekinds *Frühlings Erwachen*). In diesem Zusammenhang erscheint es dringend notwendig, einen Abgleich mit aktuellen medientheoretischen Beiträgen anzustreben. Häufig nämlich ist immer noch eine ‚syntaktische Lesart‘ des Films intendiert, die das Medium ‚Film‘ vorschnell auf die Struktur des Mediums ‚Text‘ reduziert (vgl. etwa die Zusammenfassung in *deutsch.kompetent* 2009, S. 393, mit M. Stauff 2013). Auf diese Weise kürzt man das Potenzial des Medienwechsels, das wesentlich in seiner semiotischen Reversibilität (Konsequenzen für die Lektüre des Ausgangstextes) und dem Modell der Fortschreibung gesehen werden kann.

*Bemerkungen zum medientheoretischen Hintergrund:* Der Medienwechsel wird als Intermedialität zwischen Text/ Literatur und Film erfahrbar; er lässt sich als ‚sekundäre Intermedialität‘

bezeichnen und beschreiben: Von einem Ausgangstext (*Frühlings Erwachen*), der in einem Ausgangsmedium (Schrift) gebunden ist, wechselt man in einen Zieltext (*Frühlings Erwachen*), der wiederum in einem Zielmedium (Film) realisiert wurde. Es kann dabei sowohl nach Kontinuitäten als auch nach gezielten Veränderungen, die sich als eine Form der Fortschreibung des Ausgangstextes mit einer veränderten Raum-Zeit-Erfahrung auffassen lassen (V. Flusser 1992, S. 151ff.), gefragt werden.

Aufgrund der Verankerung des Films bzw. der Filmanalyse im Lehrplan der gymnasialen Oberstufe (vgl. Lehrplan des G- und E-Kurses in der aktuellen Fassung, S. 20 [G-Kurs] bzw. S. 20f. [E-Kurs]) erscheint es sinnvoll, Inhalt und Struktur der Lektüre mit einem der beiden Filmversionen zu vergleichen. Grundsätzlich aber sollte für die Lehrkraft auch die Möglichkeit bestehen, den Text mit dem Musical in Beziehung zu setzen.

Der Lehrplan sieht vor, die Filmanalyse unter dreierlei Aspekten durchzuführen: visuell, akustisch und narrativ. Der visuelle Bereich wird von der Kameraführung bzw. Schnitttechnik konturiert (Einstellungsgröße, Kamerabewegung und -perspektive, Filmschnitt, Montage, Mise en scène, Licht), während der akustische Bereich nicht nur Geräusche und Musik, sondern auch spezifische Gestaltungsweisen einer Figurenrede umfassen sollte. Mit dem zuletzt angeführten Aspekt aber überschreitet man bereits die Grenze zum dritten Bereich, dem narrativen. Hier bestünde die Möglichkeit, einzelne Figuren bzw. die Figurenkonstellation sowie Haupt- und Nebenhandlungen zu bearbeiten (als Lektüre empfiehlt sich hierbei W. Faulstich 2013).

Als eine Orientierung für das unterrichtliche Arbeiten kann folgende Zusammenfassung angesehen werden:

Vergleichsaspekt	Wedekind: <i>Frühlings Erwachen</i> (Lektüre)	Verfilmung 1929	Verfilmung 2009
<b>Personenkonstellation</b>	umfassend, v.a. zahlreiche Personen des Schulumfeldes	reduziert, Konzentration auf Melchior, Moritz, Wendla	reduziert, Konzentration auf Melchior, Moritz, Wendla
<b>Konsequenzen für die Interpretation</b>	Entwicklung im Jugendalter als Positionierung in Mannigfaltigkeiten (Netz aus den Personen und deren Intentionen)	Entwicklung im Jugendalter in Anbetracht von Erotik und Konkurrenz	Entwicklung im Jugendalter in Anbetracht von Erotik und Konkurrenz
<b>Medialer Kontext</b>	Schrift	Bild, Ton (Geräusche, Musik)	Bild, Ton (Geräusche, Musik)
<b>Restringierung</b>	nein, da Ausgangstext	ja, v.a. Liebesgeschichte	ja, v.a. Liebesgeschichte

Nach der Erarbeitung spezifischer Veränderungen/ Kontinuitäten sollte eine Reflexion über die Folgen, die Text und Film füreinander haben, angeschlossen werden. Als Lektürehilfe für die Lehrkraft sei in diesem Zusammenhang insbesondere auf M. Stauff (2013) verwiesen. Mögliche Leitfragen können sein:

- Welche Konzentrationen (Figuren, Problematiken, Motive etc.) lassen sich in Text bzw. Film feststellen?
- Auf welche Weise wird der Text durch die Verfilmungen fortgeschrieben?
- Wie lässt sich die Stabilität/ Instabilität einzelner Leserimaginationen gegenüber den industriell gefertigten Filmbildern und umgekehrt die Stabilität/ Instabilität einzelner industriell gefertigter Filmbilder gegenüber den Leserimaginationen beschreiben?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Imagination des Lesers bei einer erneuten Lektüre? Welche Art von Rezeptionslenkungen bieten Text und Film? Daran lassen sich

ideologiekritische Fragestellungen anschließen wie: Welche Manipulationsstrategie verfolgt der Film bzw. der Text?

## 11. Literaturhinweise:

### Textausgaben:

Frank Wedekind, Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie. Mit einem Kommentar von Hansgeorg Schmidt-Bergmann, Frankfurt am Main 2002. (8. Auflage 2014) Suhrkamp BasisBibliothek 21 = SBB)  
Frank Wedekind, Frühlings Erwachen. Eine Kindertragödie mit Materialien, ausgewählt von Peter Bekes, Leipzig: Klett, 2004.

### Sekundärliteratur:

Florack, Ruth: Frank Wedekind „Frühlings Erwachen“, in: Dramen des 19. Jahrhunderts, Interpretationen, Stuttgart: Reclam-Verlag, 1997, S. 329-345.  
Pickerodt, Gerhart: Frank Wedekinds: Frühlings Erwachen. Frankfurt a.M. 1998.  
Vinson, Hartmut: Frank Wedekind, Stuttgart: Metzler, 1987.

### Handreichungen für den Unterricht und Unterrichtsmodelle

Bekes, Peter: Wedekind „Frühlings Erwachen“, Sekundarstufe I, Leipzig: Klett, 2006. (Klett-Stundenblätter Deutsch)  
Caillieux, Thea: Frank Wedekind, Frühlings Erwachen. Klausurentraining. Stuttgart: Klett-Verlag, 2014.  
Gladiator, Klaus: Frühlings Erwachen, Stark-Verlag, 2017.  
Rogal, Stefan: Frank Wedekind. Frühlings Erwachen, Paderborn: Schöningh-Verlag, 2000. (EinFach Deutsch)  
Spittler, Horst: Frank Wedekinds Frühlings Erwachen. Hrsg. V. Bogdal, Klaus-Michael. München : Oldenbourg 1999 (Oldenbourg Interpretationen Bd. 99)

### Literaturhinweise zu den Aspekten *Intermedialität, Film und Literatur, Medienwechsel*

Artikel *Intermedialität, Film und Literatur, Medienwechsel*, in: Metzler Lexikon Literatur und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Hg. von A. Nünning. Stuttgart; Weimar 2013.  
G. Einecke; M. Nutz: *deutsch.kompetent*. Stuttgart 2009.  
W. Faulstich: *Grundkurs Filmanalyse*. München 2013.  
V. Flusser: *Die Schrift. Hat Schreiben Zukunft?* Göttingen 1992.  
Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2.: *Literatur- und Mediendidaktik*. Hg. von V. Frederking (et al.). Baltmannsweiler 2010.  
J. Lothe: *Narrative in Fiction and Film. An Introduction*. Oxford 2000.  
M. Stauff: *Premediation, Krise und Reform. Medienwechsel als Technologie des Übens*. – In: Heterotopien. Perspektiven einer intermedialen Ästhetik. Hg. von N. Elia-Borer (et al.). Bielefeld 2013, S. 125-140.

## **Ludwig Harig: *Weh dem, der aus der Reihe tanzt***

Textausgabe: Ludwig Harig: *Weh dem, der aus der Reihe tanzt*, Carl Hanser Verlag, München, 2017, kommentierte Ausgabe mit Dokumenten und Fotografien, hrsg. von Werner Jung

Erstdruck – Ludwig Harig: *Weh dem, der aus der Reihe tanzt*, Hanser-Verlag, München, Wien, 1990

„Es entspräche nicht meiner Anschauung von der Welt und ihrer spielerischen Gesetze, Lebens-, Denk- und Seinsverhältnisse widerspruchsfrei auszugeben.“ (Ludwig Harig)

zitiert nach: Tilman Spreckelsen: Was das Gute ist, das will er wissen. Widerspruchswillig: Zum neunzigsten Geburtstag des Schriftstellers Ludwig Harig“, FAZ vom Dienstag, 18. Juli 2017, Nr. 164 Seite 11

### **1.0 Vorbemerkung zur Ausgestaltung des Lehrplans**

Wie ist es möglich, dass Rufe wie „Deutschland den Deutschen“, „Ausländer raus“, „Flüchtlinge in ihre Herkunftsländer zurück“ und „Der Islam gehört nicht zu Deutschland“ erschallen, sich diese Meinung eines Teils der Bevölkerung in aktuellen Bewegungen und parteipolitischen Positionen niederschlägt und sich ein nationales, ein aus- und abgrenzendes Bewusstsein herausbildet, das gegenüber allem Fremden mit Vorbehalten aufwartet?

Wie ist es möglich, dass sich wieder eine Hasssprache etabliert, die sich des Vokabulars bedient, das die NS-Propaganda zu ihren Zwecken verwandte (vgl. SZ vom 14.09.16).

Wenn die Angst um den Arbeitsplatz grassiert, wenn sich Angst vor „Überfremdung“ breit macht und bisher selbstverständliche Besitzstände gefährdet gesehen werden, erhebt sich Volkszorn. Schnell werden die Schuldigen ausgemacht, das Andere und Fremde, Minderheiten, mit denen sich eine Gesellschaft konfrontiert sieht.

Jugendlichen fällt es heute schwer, das nachzuvollziehen, was dazu beigetragen hatte, dass sich die NS-Ideologie in Deutschland etablieren und die Politik der Nationalsozialisten zum II. Weltkrieg und zum Holocaust führen konnte.

Der von Deutschland mit zu verantwortende I. Weltkrieg, in seiner Folge der Versailler Vertrag mit Gebietsabtretungen, Reparationszahlungen und Abrüstungsverpflichtungen hatten zu Revanchegedanken geführt, die aus einem Gefühl von Schmach und Schande resultierten.

Vielleicht wird von Jugendlichen das unterschätzt, was sich zurzeit in Deutschland, in Europa in der Bevölkerung als nationalistische Tendenz bemerkbar macht: ein Umdenken in die falsche Richtung, das unkritisch, ohne historisch-politische Verantwortung stattfindet.

Auch hierauf lässt sich Ludwig Harigs Roman „*Weh dem, der aus der Reihe tanzt*“ beziehen.

Der regionale Bezug des Romans, das Alter des jungen Ludwig Harig, der eine deutsch-nationale Sozialisation durchlebt und einer totalen Verführungsmaschinerie zum Opfer fällt, und die besondere Erzählweise machen es gerade saarländischen Jugendlichen leicht, dem „nachzuspüren“, was sehr viele Menschen zur Zeit des NS veranlasste, „nicht aus der Reihe zu tanzen“.

National-protektionistische Tendenzen im (wirtschafts-) politischen Handeln von Staaten mit anderen Vorstellungen von Solidarität und Verantwortung, dazu das Interesse einzelner Politiker in Regierungsverantwortung, demokratische Grundsätze zum Zweck der eigenen Machterhaltung außer Kraft zu setzen, sorgen für Verunsicherung.

Harigs Roman kann die jungen Leser sensibilisieren und dazu animieren, sich

antidemokratischen Bestrebungen entgegenzustellen. Die Eigenheit des Erzählers Harig, sich im Suchen nach dem Richtigen auf ein Ringen um das, was dem Menschen angemessen ist, einzulassen, prägt den Roman und enthält einen Appell an seine Leser. Diese Suche geschieht im Bewusstsein des eigenen Scheiterns, der eigenen Schuld, aber sie geschieht ohne Larmoyanz und ohne billigen Abschluss, sprachlich in geradezu spielerischem Ton, was im o.g. Zitat angedeutet wird. Das Aushalten von Kontrasten und der Umgang mit Widersprüchlichem um des Guten bzw. Richtigen willen sprechen jeden Leser an.

## 2.0 Titel

Der Titel des autobiographischen Romans von Ludwig Harig „Weh dem, der aus der Reihe tanzt“, der sprichwortartige beziehungsweise redensartliche Züge aufweist und damit scheinbar Allgemeingültigkeit impliziert, stellt zunächst als Sprechhandlung eine Warnung, eine (Strafan-) Drohung dar. Sie gilt demjenigen, der nicht Einsicht in die Notwendigkeit des „Einreihens“ genommen hat. Antithetisch stehen der Tanz als spielerisch-freie Bewegung und die Reihe als geordnetes Statisches einander gegenüber.

Der Titel ist zunächst eine Zukunftsaussage. Zugleich ist er auch eine Formulierung aus der Perspektive des Zurückblickens, der Erfahrung. Er ist ambivalent in subjektiver Erfahrung und Deutung in Bezug auf einen historischen Kontext. „Weh“ droht dem, der sich nicht regelt und einordnet, „Heil“ gebührt dem, der sich der Ordnung unterwirft. In die Reihe eingeordnet erleben die Mitglieder ein stark machendes Wir-Gefühl, das „aneinanderschweiß“t. Er ist ambivalent in subjektiver Erfahrung und Deutung im Hinblick auf einen historischen Kontext.

Schon zu Beginn des Romans heißt es bei der Beschreibung des Sulzbacher Schulgebäudes: „Das Mauerwerk ... unterstrich nur die unbarmherzige Lehre der Steine: weh dem, der aus der Reihe tanzt!“ (11).

Darüber hinaus ist der Titel Beschreibung dessen, was denjenigen widerfahren ist, die sich dem System nicht untergeordnet haben und die wegen ihrer Herkunft, politischen Überzeugung, ... verfolgt wurden.

Das Titelbild auf dem Band X der Gesamtausgabe und auf der Schülerausgabe, die Zeichnung von Quint Buchholz greift eine Situation aus dem Kapitel 1 auf S. 19 auf. Die Ausgrenzung des Mitschülers René, wird im Traum des Erzählers fikionalisiert (zu René siehe auch die entsprechende Passage im Lehrplan). Die als Füchse, als Raubtiere erkennbaren Jungen bedrohen ihr Opfer, einen Vogel, eben René. Die im Vordergrund liegende Trommel symbolisiert den Ich-Erzähler, den noch kindlichen Trommler des NS, den Autor. Die Passage ist der rückblickende, deutende Traum des 60jährigen Erzählers als Auseinandersetzung mit Distanz. Es ist deshalb nicht so, dass ein alter Mensch aus der Sicht eines Kindes erzählt; von Anfang an wird eine doppelte Erzählweise im Titel und im Titelbild deutlich.

## 3.0 Handlung

### 3.1 Handlungsverlauf

Harigs Roman hat eine ungewöhnliche Struktur, die die Besonderheit des Textes ausmacht und die Erzählweise des Autors kennzeichnet.

- Eine Strukturierung lässt sich zunächst nach den **erzählten Zeiträumen** vornehmen. Die Jahre 1929 bis 1945 bilden eine erste Phase, dann, mit einer zeitlichen Lücke, die Zeit des Frankreichaufenthalts im Studium ab 1949. Eine dritte Phase ist mit der Zeit ab 1985, der Abfassungszeit des Romans, erkennbar gegeben. Diese Phase folgt nun aber nicht als abgeschlossene Erzähleinheit den historisch vorangegangenen, sondern sie durchdringt in ihrem Reflektieren und Memorieren die beiden anderen Phasen permanent. Die Erinnerungsrückbezüge ergeben sich aus dem jeweiligen Kapitelkontext, sie sind nicht systematisiert durchgestaltet. Es handelt sich so um eine Art diskontinuierliche Erzählweise, bei der die Erzähldistanz nicht gleichbleibend erhalten wird.

1. **Phase: 1929 – 1945**, meist im Saarland bzw. Hessen  
zentrale Aspekte: Erfahrung des Zivilisationsbruchs im NS  
Erfahrung der Zerstörung der Weltsicht des Erzählers
  - gegenläufige politische und gesellschaftliche Tendenz:
    - o zunehmender Einfluss des Nationalsozialismus
    - o schwächer werdende Bedeutung der zivilen Demokratie
  - Hineinwachsen, Einführung in bzw. Verführung durch den NS
  - Schuld, Zweifel und Naivität als Erinnerungserzählung
  - politische, gesellschaftliche, psychologische und moralische Depotentialisierung der Menschen einschließlich des Erzählers
  - 1. grundsätzlicher Bruch des Weltbilds des Erzählers:
    - o von außen durch Alliierte
    - o Deutschland bzw. der NS als Verlierer des Kriegs
    - o Jazz-Musik als ästhetische Andeutung möglicher Befreiung
    - o brutale Zurechtweisung des Erzählers durch einen Soldaten: keine intellektuelle Diskussion, sondern rabiaten Handeln
  
2. **Phase: 1949**, Zeit des Frankreichaufenthalts  
zentraler Aspekt: Erfahrung einer differenzierten und differenzierenden Welt
  - andere Kultur
  - auch in Frankreich Diskriminierung anderer Völker (Kolonialisierung)
  - Zurückweisung als Deutscher
  - Akzeptanz und persönliche Freundschaften, Auswirkungen auch zurück in die Heimat (Haltung des Vaters gegenüber Franzosen)
  - bewusst wertschätzende Wahrnehmung des Lebens, aber: keine systematische Reflexion
  
3. **Phase: 1985**, Harig als arrivierter saarländischer Autor  
zentraler Aspekt: Memorieren, Reflektieren, Versuch der Selbstfindung
  - Selbstbefreiungsversuch
  - erzählte Erinnerung verbunden mit empathischer Reflexion
  - Selbstkritik und Schuldanerkennung
  - Vergewisserung einer zuweilen brüchigen Identität

Diese diskontinuierliche Struktur wird durch weitere Elemente geprägt:

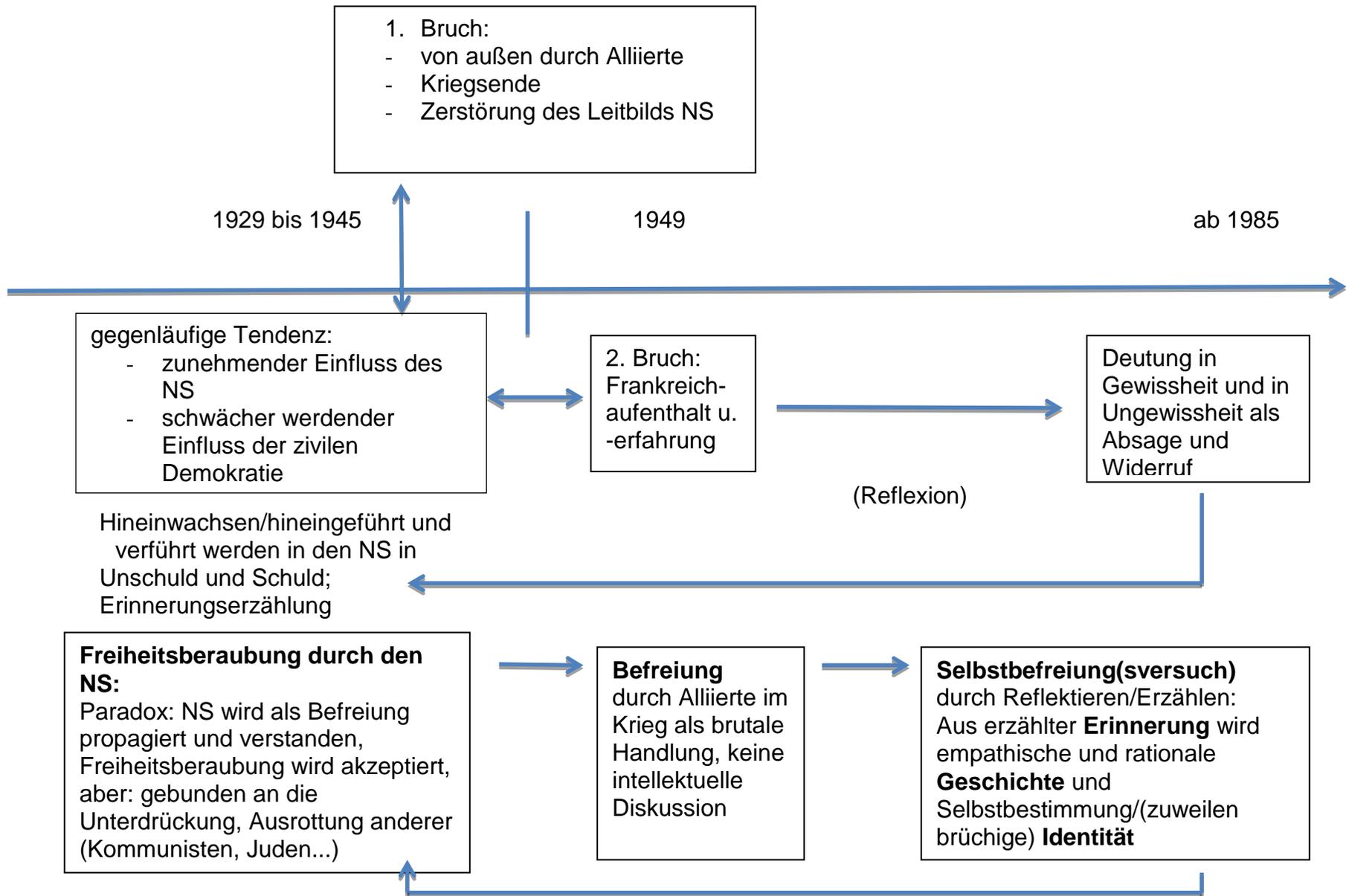
- Die Kapitel haben auffallende Überschriften, die sich in ihrem Charakter von traditionellen Romanen, die häufig sogar auf Kapitelüberschriften verzichten, signifikant unterscheiden.
- Viele Kapitel könnten schon wegen ihrer Überschrift für sich alleine stehen. Sie gleichen kurzen Erzählungen, so dass der Eindruck einer Kette, einer Reihung von Erzählungen bzw. Erinnerungen entsteht: Das Erzählen von Lebenspassagen nicht als durchgehendes, sondern anlässlich mehrerer Erzählereignisse unterbrochenes und wieder aufgenommenes Erzählen ist spürbar als im Memorialstil erfahrenes Erinnern.
- Das vom Autor als Schreibverfahren genannte „Zettelkastenprinzip“ enthält solche Kapitel als Erzählblöcke oder als „Zettelpakete“<sup>1</sup>, die im Roman quasi zu Kapiteln werden.

---

<sup>1</sup> vgl. Verfilmung: Weltpoet aus Sulzbach

**Zwischenfazit:**

Die Romanstruktur ist Resultat einer besonderen Erzählintention und Erzählweise. Die Erzählung von ausgewählten Lebensabschnitten erfolgt trotz historisch und autobiografisch authentischer Zeiten durch die Reflexionen in einer Art des diskontinuierlichen Erzählens. Sie gleicht damit einem scheinbar naiven und zugleich kalkulierten Prozess einer ganz ursprünglichen, persönlichen Narratio.



### 3.2 Kapitelübersicht

Kapitel	Titel	Zeit	Ort	Alter Harigs	Inhalt	Historische Ereignisse	zentrale Motive und Zitate	Erzählkontext	Kommentar
I (9 – 27)	Weh dem, der aus der Reihe tanzt!	Sommer 1932, Frühjahr 1933 (22), Januar 1935 (25)	Schulgebäude in Sulzbach (wirkt wie eine preußische Uniform)	5 bis 6	Einschulung; Schicksal des Außenseiters René, der nach der Saarabstimmung spurlos verschwindet	Entwicklung des Führerbilds und Führereinfluss im „Deutschen Reich“ Saarabstimmung	der preußische Obrigkeitendienst (10); Weh dem, der aus der Reihe tanzt (11); Folterlust (19); Notwendigkeit des Außenseiters im deutschen Charakterstück (14, 23)	Lesebuchtext  Verschwinden Renés	Einflussnahme von außen, Aufbau einer prägenden Ideologie; Verbindung zweier Ereignisse im Rückblick, Ausgrenzung Renés, aber: Unsicherheit, ob Ereignisse überhaupt in Zusammenhängen stehen
II (28 – 45)	Es war einmal ein weißes Pferd	Sommerferien 1933 (28)	Großvaters Vaterhaus Laufersweiler (Hunsrück); Sulzbach	6 (32)	Ferienfarm der Kindheit (30) im Hunsrück beeinflussen den Erzähler nachhaltig; Begegnung mit dem Schimmel (33)	Vorausdeutung des Einflusses des NS im Saarland	Ferienfarm meiner Kindheit (30); Ich erzählte Geschichten (40)	Urlaub im Hunsrück, Geschichtener zählen als Motiv, Phantasie (Gewalt) gegenüber Pferd, rel.-lit. Motivik	Vorausdeutung der pol. Katastrophe; Es gibt keinen „Retter“ oder „Erlöser“ vor/von der Katastrophe (Theodizee-Frage?)
III (46 – 67)	Nix wie hemm!	1934 (55, 66) Abstimmung 13. Januar 1935 (66)	Sulzbach (Koblenz)	7 (54)	Abstimmungskampf; Tendenz zum Freund-Feind-Bild (48), ohne diese Unterscheidung zu verstehen; Auseinandersetzung von	Abstimmungskampf im Saargebiet Veranstaltungen in Koblenz und Sulzbach  Ergebnis der	Männer stehen mit beiden Beinen auf der Erde (46); Der Führer hatte ihnen die Qual des Nachdenkens abgenommen (59); Niemand ist je gekommen, der die großen Worte belebt hat, sie sind leere Parolen, hohle Losungen geblieben (63)	Großvater, Max Braun, Familie  Kontrastwelten der militärischen Demonstration	Hans-im-Glück-Motiv als Deutung; Weinert-Gedicht (62); Charakterisierung der Veranstaltung durch ihr jeweilige Stimmung

					Demokraten und Nationalen mit schuldhaftem Verhalten von Vater und v. a. Großvater	Saarabstimmung		des NS im Kontrast zur zivilen Welt der NS-Gegner; Kontraste und Ähnlichkeiten: Großvater, Vater, Max Braun	Vorgriff: 03.07.1945 Tod von Max Braun; Untergang des NS; Kapriolen-Motiv (67)
IV (68 – 84)	Unsere Fahne flattert uns voran!	13. Januar 1935 (68) 1. März 1935 Wiedereingliederung des Saargebietes (70)	Sulzbach	7	Indoktrination der Gesellschaft von der Kindheit an, auch mittels des Mediums Film; symbolhafter Charakter der Fahne	Saarabstimmung	Uniform als zweite Haut (71); Schuldlosigkeit war Unschuld, Reinlichkeit war Reinheit, ich badete, ich wusch mich rein in diesem Bildermeer (79)	Abstimmungstag in Sulzbach	Uniform-, Fahnenmotiv; Film „Hitlerjunge Quex“; „Eidolon“-Vorgang (Konstruktion und Dekonstruktion eines Idols) Relativierungen
V (85 – 111)	Wer nicht arbeitet, der soll auch nicht essen	Januar 1936 (97) Weihnachten 1936, Ostern 1937 (102) Sommer 1937 (104)	Sulzbach	8 bis 10 (108)	Einfluss von Vater und Großvater auf den Erzähler, ohne dies zu begreifen (94); Erzähler fest in das System eingepasst	neues Lesebuch; Olympiade; Brand der Saarbrücker Synagoge (107) (Pogromnacht)	Ja, auch ich funktionierte. Ich fühlte mich frei und weiß erst heute, daß ich mich selbst in meine Konstruktionen eingepaßt hatte (103); Konservatismus fügt die Bretter zusammen, auf denen wir spielen (88); das Willige als Prinzip (86)	ideologische Beeinflussung; Schutz durch den Vater	Quartette, Riefenstahl-Film; Nützlichkeitsideologie des Vaters gegen Berechtigung des Nutzlosen (Kater), Konflikt des Erzählers, Vorverweis
VI (112 – 134)	Siehst du im Osten das Morgenrot	Sommer 1939 (112) 25. August (119) 1. September (125)	Sulzbach	12 (113)	Parallelen zwischen den Indianerspielen der Kinder und dem Alltag der Wehrmachtssoldaten, die sich auf den im Anschluss unmittelbar	Zeit unmittelbar vor Ausbruch des Kriegs bzw. Kriegsausbruch 1939	Wir lebten, ohne nachzudenken (112); Jungenspiele Indianerspiel und die Indianerspiel Kriegsspiele wurden (116); wir hatten Feuer gefangen für den Krieg (128)	Analogie zwischen Indianerspiel und Krieg, „Volk-ohne-Raum“-Ideologie, Sondermeldungen zur Brutalität der	Hitlerrede, NS-Lieder, Schlager als Ausdruck der ideologisierten Stimmung; Kontrast: Bericht der Amerikaner zur Eroberung vom 17.03.1945

					ausbrechenden Krieg vorbereiten			Kriegsführung	
VII (135 – 155)	Seines Glaubens leben	6. April 1941	Sulzbach	13	Bedeutung der Kirche im NS-Staat; Krieg hält Einzug in den Lebensalltag der Bevölkerung – zunehmend auch negativ (153f)	Beginn des Balkankriegs	Durch Gottes Schöpfung seien wir hineingestellt in die Blut- und Schicksalsgemeinschaft des deutschen Volkes (136); Das Volk und der Herrgott, der Glaube und der Krieg tauschten sich fließend ineinander, alles war auf einmal heilig (151); Mein Hirn war besetzt von hochtrabenden Worten (154)	Konfirmation des Erzählers, „Deutsche Christen“ als NS, fehlende Authentizität im Protestantismus der „Deutschen Christen“ innere Leere des Erzählers	Himmel vs. Fahnenhimmel, Verführung durch moral. Autorität, Legitimation der Inhumanität, Vorausdeutung auf die Ermordung der Juden, Kontrast: die Alliierten als wahrer „Georg“ (Georgsmotiv)
VIII (156 – 184)	Ein Pawlowscher Hund	Pfingsten 1941 (156) 5. Januar 1943 (174) 8. Februar 1943 (174)	Internat in Idstein	14 (156) bis 15	Schulzeit im Internat in Idstein; Lehrer als Indoktrinationsinstanzen; Kriegswende auch als Wende im Kapitel; Fassade beginnt zu bröckeln	russ. Gegenangriff auf Stalingrad, Einschließung, der 6. Armee Kapitulation der dt. Truppen in Stalingrad Euthanasie	ich hatte kein Gespür für den Kitsch in diesen Sprüchen und Gesängen hörte nicht die verlogenen Worte, nicht die falschen Töne (163); wir waren eifriger, waren nationalsozialistischer als die Lehrer (167); Ich war immun, ich war unempfindlich allen Anfechtungen gegenüber – und war doch auf eine sonderbare Weise anfällig geblieben (173) wollte nicht glauben, daß das Töten etwas Böses sei (183)	zeitliche Parallele: Willi Graf; Reden von Göring und Goebbels (171); unreflektierte Hinnahme	Aufbrechen der NS-Ideologie, Motiv des Pferdes Kontrast: Bischof Hilfrich interlit. Kontext, Märchen
IX (185 – 207)	Juda verrecke!	16. Mai 1943 (188)	Internat in Idstein (Verweise auf das Warschauer Getto)	15	Judenvernichtung und Rassenlehre; fragwürdiges Festhalten des Erzählers trotz der absehbaren Niederlage (185); Unverständnis	Warschauer Ghetto-Aufstand bzw. Vernichtung des Ghettos, Wannseekonferenz Kriegsgefang	Ich las und war verhext (191); war mir immer sicherer, wer nun die Höheren, die Nützlichen, die Auserwählten seien. Wir Deutschen (195); Hauch der Ungewißheit (197); Scharlatan mit goldener Zunge (202); Was sollten wir	Referat zur Rassekunde, Kenntnis von der sog. „Endlösung“ als Vernichtung der Juden, unreflektiertes	Ironisierung der NS-Ideologie im Rückblick, keine Entschuldigungsversuche oder Entlastungsversuche des Erzählers, sondern Bekennen zur

					angesichts der Überzeugungen des Vaters (205f)	enschaft Flucht	uns vorstellen unter einer Endlösung? Wir wußten es nicht und wußten es dennoch (204)	Mitmachen in der NS-Haltung; einsetzende erste Verunsicherung	Ungeheuerlichkeit des eigenen Handelns
X (208 – 234)	Wenn alles in Scherben fällt	Herbst 1944 12. Dezember 1944 (219) Januar 1945 (225) 2. Mai (228)	Orscholz; Dreisbach; Ibersheim	17	unmittelbar bevorstehende Niederlage des Deutschen Reiches; Erzähler erlebt das Ende des Krieges im Reichsarbeitsdienst als schreckliche Zeit; Festnahme durch die Amerikaner und Flucht	Schanzdienst am Orscholz-Riegel RAD-Dienst	wir agierten in einem mittelalterlichen Stück, es war alles Theater, ein grausiges Spiel (208); zum erstenmal schämte ich mich, ein Hitlerjunge zu sein und die Uniform zu tragen (212); erwachsen geworden im Stützgerüst von Sprüchen (214); Alles war ein wenig irr geworden, nichts mehr lief nach Plan (217); Willkür sadistischer Ausbilder (223); Ja, auch in meinen Kopf war diese Weltanschauung eingebläut worden, doch immer noch erschien sie mir nicht dumm und verabscheuungswert (225) Die Ratten verließen das sinkende Schiff. Auch der Steuermann (227f)	Irrationalität des Dienstes, Totentanz-Theater, Fliegerangriffe, brutaler Dienst Erlebnis der amerikanischen Kultur	Fahnen-Ideologie, Desillusionierung durch Zerstörung des Fahnenmythos, Reaktion auf Gewalterfahrung, Märchen: Hänsels Weg nach Hause
XI (235 – 250)	Immerlebender Frühling	6. Mai 1945 (235) August	Hartung; Sulzbach	17	Heimkehr und Neuanfang; Neubewertung auch alltäglicher Dinge; Epuration (241)		fühlte ich mich zum erstenmal frei (235); wir brauchten nicht mehr in der Reihe zu stehen (240) Ich war von ihm abgefallen, als ob nichts gewesen wäre (245)	Freiheitsgefühl ; Lösung von allen NS-Motiven; Heimkehr nach Sulzbach, Fortbestand der alten NS-	weißes Pferd, Veränderung der Gedichte  Kontrast: Verdrängung, die zugleich Restauration und neue Freiheit

								<b>Ideologie</b>	<b>ermöglicht</b>
XII (251 - 272)	Die Löwen von St. Irénée	8. Oktober 1949 (252)	Lyon (Collège)	22	Hürden bei der Aussöhnung Frankreichs und Deutschlands; Erzähler erkennt auch in Frankreich autoritäre Strukturen	Ankunft in Lyon Leben in Lyon Nachkriegszeit im Saarland	Nie hat mich etwas mehr erschreckt als die plötzliche Änderung des Gewohnten (264)	Neuer Lebensabschnitt, Distanzierung in der Praxis von allen NS- Idealen; Nach weiteren 40 Jahren: Schuldeingeständnis und Aufgabe der Verdrängung durch den Erzähler	Barbie als Verbrecher des NS; Irenäus; Erinnerungsabschluss als Abrechnung mit dem eigenen Leben und Verwerfung der Verdrängung

#### 4.0. Kapitelüberschriften

Der Roman ist nicht nur äußerlich durch die Einteilung der Kapitel gegliedert, vielmehr greifen die jeweiligen Titel die zentrale Motivik innerhalb eines jeden Kapitels auf und bilden diese in Form eines prägnanten Zitats ab. Diese Motive durchdringen mitunter mehrere Kapitel des Romans und sind symbolhaft aufgeladen. Dabei betreffen diese Motive wiederkehrende Situationen oder Verhaltensweisen der auftretenden Figuren, sodass sowohl Typen-Motive, Situations-Motive, Raum-Motive, Zeit-Motive als auch Ding-Motive realisiert werden.

Aus den verschiedenen Motiven, die der Erzähler aufgreift, erscheinen einzelne aufgrund ihrer einprägsamen Wiederholung innerhalb des Kapitels, aber auch kapitelübergreifend als Leitmotive, die den Roman strukturieren. Durch dieses wiederholte Auftreten tragen sie zur Kohärenz und Strukturierung der Erzählung bei und schaffen Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen den Zeitebenen des Romans und den Entwicklungsstadien des Erzählers. Durch diese Verknüpfung entstehen auf Handlungs- und Figurenebene Parallelisierungen und Kontrastierungen auch und insbesondere innerhalb einer Figur.

Kapitel	Titel	Motivik bzw. Symbolik
1	Weh dem, der aus der Reihe tanzt!	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prinzip von Befehl und Gehorsam, angelegt auf allen gesellschaftlichen Ebenen, beginnend mit der Einschulung</li> <li>- in der Sozialisation des Erzählers wahrgenommene und gelebte Uniformität</li> </ul>
2	Es war einmal ein weißes Pferd	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anlehnung an die Märchenform in der Formulierung; negativ konnotiert durch die Assoziation mit Lügen (Geschichten erzählen (40))</li> <li>- Adjektivmetapher – weiß als Ausdruck der Unschuld und Unberührbarkeit</li> <li>- Pferd als in der Erfahrungswelt des kindlichen Erzählers geprägtes märchenhaftes Symbol</li> </ul>
3	Nix wie hemm!	<ul style="list-style-type: none"> <li>- umgangssprachliche, authentisch wirkende Formulierung (57)</li> <li>- verweist gleichzeitig auf die Ausweitung der Perspektive des Erzählers</li> <li>- Bezug zur Saarabstimmung und dem als schuldhaft bewerteten Verhalten von Vater und Großvater (56)</li> </ul>
4	Unsre Fahne flattert uns voran!	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indoktrination der Gesellschaft, wahrgenommen im symbolhaften Charakter der Fahne</li> <li>- Flagge zeigen (68), Farbe bekennen (71), auch durch das Tragen einer Uniform</li> <li>- Fahnglaube (77) bis hin zum Fahnenrausch (84)</li> </ul>
5	Wer nicht arbeitet, der soll auch nicht essen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verweis auf die konservative Prägung des Erzählers durch den Vater (88)</li> <li>- gleichzeitig Ausdruck der Überforderung des zehnjährigen Kindes (94)</li> <li>- Verhalten der Familienmitglieder gemäß der gesellschaftlichen Erwartungen im Sinne eines Rädchens in einer Maschine (103f)</li> </ul>
6	Siehst du im Osten das Morgenrot	<ul style="list-style-type: none"> <li>- beschwörender Charakter nationalistischer Parolen, hier in Form eines Liedtextes der</li> </ul>

		<p>Hitlerjugend (114)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausdruck der naiven Verklärung vor dem Hintergrund des ausbrechenden Zweiten Weltkriegs</li> </ul>
7	Seines Glaubens leben	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematisierung der instrumentalisierten Kirche als Indoktrinationsinstanz</li> <li>- Verknüpfung kirchlicher und weltlicher Abläufe, gerade hinsichtlich der Meldungen über den Kriegsverlauf (152)</li> </ul>
8	Ein Pawlowscher Hund	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematisierung der instrumentalisierten Schule als Indoktrinationsinstanz</li> <li>- Beschwörung konditionierter Automatismen ohne jegliches Reflexionsvermögen</li> <li>- Fahne als Stimulus und damit Symbol und Impulsgeber für das vermeintlich Gute und Gerechte (183)</li> </ul>
9	Juda verrecke!	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durchdringung auch der eigenen Familie durch Verblendungen des Antisemitismus</li> <li>- rückblickendes Unverständnis gegenüber dem unbeirrbaren Fanatismus</li> <li>- Einräumung der allgemeinen Erkenntnis über die Vorgänge in Konzentrationslagern und damit Eingeständnis der eigenen Schuld (204)</li> </ul>
10	Wenn alles in Scherben fällt	<ul style="list-style-type: none"> <li>- militärische Niederlage, die sich in allen Bereichen des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens widerspiegelt</li> <li>- Vorstellung von abgelebten Ideen (208), an denen bis zuletzt blind festgehalten worden ist (224f)</li> <li>- Notwendigkeit einer vollständigen Zerstörung (Hyperbel) und damit Reinigung als Voraussetzung für einen Neuanfang</li> <li>- Bedeutungsumkehr eines NS-Liedtextes</li> </ul>
11	Immerlebender Frühling	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Natur als einziger Bereich, der keiner Reinigung bedarf</li> <li>- gleichzeitig kritische Beurteilung der gesellschaftlichen Reinigung als nur unzureichender Gesinnungswandel (241)</li> <li>- Natur in der Wahrnehmung des Erzählers als Ausdruck der neu gewonnenen Freiheit</li> </ul>
12	Die Löwen von Saint Irénée	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufenthalt in der Stadt Lyon, die mit Symbolen des Sieges aufgeladen ist (251)</li> <li>- Problematisierung des Aussöhnungsprozesses</li> <li>- beschwerliche Zimmersuche eines Vertreters der besiegten Nation endet ausgerechnet in dem ehemaligen französischen Fort St. Irénée</li> </ul>

*Hinweis: Die in den Kapitelüberschriften angelegten intertextuellen Bezüge sind im Unterricht lediglich exemplarisch an einem selbst zu wählenden Beispiel darzulegen.*

## 5.0 Historische Bezüge

### Die Romanhandlung in ihrem historischen Kontext

Über die Kapitel der Romanhandlung hinweg lassen sich schwerpunktmäßig historische Ereignisse ausmachen:

- Abstimmungskampf und Saarabstimmung am 13.01.1935
- Festsetzung des NS im „Saargebiet“, z.B. in der Darstellung der ideologischen Beeinflussung und Schulausbildung des Erzählers
- Zeitraum des II. Weltkriegs
  - o Kriegsausbruch, Euphorie über frühe Kriegserfolge
  - o Katastrophe des Russlandkrieges
  - o Euthanasie-Aktion
  - o Holocaust
  - o Kriegsgefangenschaft und Flucht
- die nach dem Krieg einsetzende Neuorientierung zwischen Frankreich und Deutschland mit der Aufgabe der Feindbilder

Im Erzählen lässt sich für die Zeit vom Sommer 1933 bis 1985, dem Erscheinungsjahr des Romans, als die erzählte Zeit fassen:

- 1939 – 1945 als Schwerpunkt, z.T. detaillierte Beobachtungen, z.T. tagesgenau einzuordnende Ereignisse
- 1949 Aufenthalt in Lyon
- Ab 1985 Jahre der Abfassungszeit des Romans mit Reflexionen oder auch dem erneuten Besuch früherer Handlungsorte, diese Phase durchbricht immer wieder die erzählten früheren Begebenheiten, um am Schluss aber in die 80er Jahre zu führen.

Thematischer Schwerpunkt ist der mit der Herrschaft des III. Reichs einhergehende Zivilisationsbruch, die im Laufe dieser Herrschaft zunehmende Dehumanisierung einer Kulturgesellschaft. Dabei wird konstatierbare Historie in ihrer dramatischen Steigerung erzählt:

Vom als Kind erlebten Empathieverlust gegenüber einem anderen Kind (René) oder politisch Andersdenkenden (vgl. den Film „Hitlerjunge Quex“) zur Euthanasie, den Schrecknissen des Kriegs bis hin zum Holocaust. Diese Kapitel erzählen von der in der Geschichte greifbaren Verführung und Verblendung, der Mittäterschaft im Mitläufertum. Die Frankreich-Episode ist dann (wie schon die Episode der Flucht aus der Kriegsgefangenschaft unter dem Aspekt der Bewusstwerdung bzw. der Lossagung vom III. Reich, einer Neuorientierung) die notwendige Ergänzung zum vorausgehenden. Diese findet ihren Abschluss freilich erst in den Reflexionen am Romanende und den in die Handlung implementierten Reflexionen (vgl. auch Abschnitt „12.0 Erzähler und Schreiben“).

### Historische Lücken im Erzählverlauf

Das Auswahlverfahren für die Aufnahme in die NS-Elite-Schule in Idstein wird nicht erzählt, es wird auch nicht klar, wer die treibende Kraft hinter dieser wichtigen Entscheidung war: Sie lässt aber sicher auf der Seite des Großvaters, aber auch auf der Seite der Eltern des Erzählers die entschiedene Zustimmung vermuten, was sich als Nichterzähltes besonders auf das Bild des Vaters auswirkt, das der Leser entwickelt. Die historischen Lücken für die Jahre von etwa 1946 bis 1949 und später für die 50er bis 70er Jahre bis zum (in das Erzählen eingeschlossenen) Zeitpunkt der Abfassung

des Romans werfen Fragen auf:

- Der fanatisierte Großvater verschwindet aus dem Roman. Zwar wird angedeutet, dass er nach dem Tode seiner Frau zu verstummen scheint. Eine für die Entwicklung des Jungen so bedeutende Figur wird aber nicht mehr erzählerisch aufgegriffen.
- Die zweite Saarabstimmung wird nicht erwähnt, die gesellschaftlichen, politischen, industriellen bzw. kulturellen Entwicklungen im Saarland nach 1949 werden nicht erzählt, obwohl sich der Autor erkennbar politisch öffentlich positionierte.

Möglicherweise ist dieser Befund so zu verstehen: Im Zentrum steht die Reflexion einer humanitären Katastrophe. Dies beinhaltet die Erkenntnis der Verführbarkeit des Menschen und der Schuld bzw. Mitschuld der Mitläufer und der kleinen und großen Täter. Alles Folgende ist unter dieser Voraussetzung gesehen. Das Erzählen weiterer, späterer Ereignisse würde damit wohl keine weitere qualitative Auseinandersetzung mit der Thematik sein, es stünde in der Gefahr erzählerischer Redundanz. Der Wucht der ersten zehn Kapitel kann nicht ein ähnlich groß angelegter Teil einer breit erzählten Nachkriegszeit folgen.

### **Intertextuelle Aspekte und Geschichte im Roman**

Harigs Roman weist eine Fülle von intertextuellen Bezügen auf, die auch auf zeitgenössische Quellen rekurrieren (zu den literarischen, intertextuellen Bezügen siehe den entsprechenden Abschnitt), bspw.:

- Hitler-Zitat als Motto-Text (s.u.)
- Ausschnitte bzw. kurze Zitate aus Reden (Fähnleinführer (112), Hitler (125))
- kurzer Verweis auf den amerikanischen Kriegsbericht (132)
- berichtete Aussagen in indirekter Rede historischer Personen, z.B. Barbie (271f)
- Publikationen (Saarabstimmung (60f), Plakat (58))
- Denkmaltext (66)

In der Handlung werden diese Bezüge nur knapp aufgeführt, es sind oft Reduktionen aus größeren Texten, sie geben schlaglichtartige Informationen, dienen der Erhellung und Akzentuierung. Zumindest den Lesern der 1980er Jahre, also der Generation von Harig, waren diese Texte in Erinnerung, es wurden Assoziationen geweckt (Stalingrad, Kapitulation der VI. Armee ...), sie mussten so auch nicht weiter expliziert werden. Für heutige jüngere Leser kann dieses spezifische Wissen nicht vorausgesetzt werden (vgl. historische Informationen).

Dabei ist die relativ ausführliche Darstellung des Treffens der Antifaschisten und Gegner des Anschlusses des Saargebiets an das Deutsche Reich bzw. der Koblenzer Gegenveranstaltung des NS insofern bemerkenswert, als Harig hier nicht aus eigener Anschauung erzählt. Er erzählt unter Zuhilfenahme von Gedichten, Notizen, mit Bezügen auf andere Autoren usw., d.h., historische und fiktionale Quellen bilden einen vielschichtigen intertextuellen Hintergrund für die Reflexionen des Autors.

### **Verhältnisbeschreibung zur subjektiv erlebten und reflektierten Geschichte und allgemeiner Historie:**

- Harigs Buch ist kein historisches Sachbuch und kein historischer Bericht.
- Aber: Das Buch enthält Bezüge auf zahlreiche historische Sachzusammenhänge übergeordneter Kontexte (Wohnort, Region, nationaler und internationaler Kontext), hat Berichtspassagen, es erzählt Geschichte und „Geschichten“ (vgl. Romankap. 4, Pferd)

- Historische Quellen (Reden...) sind in dieses Erzählen eingebunden, haben Anlass- und Belegfunktion, sind gleichsam auch historische Ankerpunkte, zwischen denen und um die herum die eigene Lebensgeschichte als Beschreibungs-, Erzähl- und Reflexionsgegenstand vorgestellt wird.
- Auch subjektive Gewissheit ist nicht durchgängig in allen Bereichen gegeben:
  - o Unsicherheit über die Fakten des Erzählten (René)
  - o Eingeständnis von Erinnerungsschwierigkeiten
  - o Überlagerung von berichtendem Erzählen und deutendem Erzählen im reflektierten Schreiben
- Die ethisch-moralische Deutung ist dem Erzählen des Erlebten und Empfundnen indirekt und direkt immer innewohnend. Subjektive Gewissheit wird im ethisch-moralischen Bereich der Bewertung und (Selbst-) Kritik im Laufe des Buches immer eindeutiger und entschiedener, es erfolgt eine lineare Steigerung bis zum Schluss mit einer eindeutigen Höchstaussage in der Form eines Werturteils.
- Der Anspruch subjektiver Wahrhaftigkeit wird so entschieden erhoben, dieser Anspruch kann durch die subjektiven Ungewissheiten und Erinnerungslücken nicht beeinträchtigt werden: Ein aufklärerischer, humaner, ethischer Anspruch steht über dem Anspruch lückenloser historischer Authentizität.

### Historie und Literatur: schwebende Spannung in Harigs Roman



#### Historie als Deutungskomplex:

- (vorläufiges) Ergebnis einer gesellschaftlichen Diskussion
- veränderbar im Diskurs
- nicht objektiv
- intersubjektiv

#### Ergebnis:

- konstatierend
- bewertend
- aufklärend

#### Literatur als Deutung:

- subjektive Deutung mit dem Anspruch auf Wahrhaftigkeit
- möglich sind: Differenzen und Gemeinsamkeiten bzw. Überschneidungen zur Historie

#### Ergebnis:

- appellierend
- bewertend
- die Diskussion herausfordernd, aufklärerischer Anspruch



#### Vermittlung durch die Ästhetik bzw. Gestaltung des Erzählens:

Sprache, Struktur bzw. Aufbau der Erzählung usw.  
 (Ästhetik von Gr. „aísthesis“ im Sinn von „Wahrnehmung“, d.h. (auch sinnliches) Erkennen der Wahrheit im Ort der Gesellschaft (z.B. Fahnen, Gebäude, gehörte Sprache ...) oder auch der Natur (Pferd, Hunsrück erfahrung, blühende Landschaft direkt nach Kriegsende ...))

## **Bezug zur Intention**

Harigs Buch ist im besten Sinne ein moralisierender Roman (Bildungsroman).

Literatur wird als „Selbstlesen und Selbsterzählen des eigenen Lebens“ zur kreativen Deutekategorie der Existenz, im historisch Unfassbaren oder auch Unbelegbaren ist die Bedeutung des historisch Belegbaren (z.B. Saarabstimmung) erst erfassbar.

Selbstkritische Reflexion des Autors:

- über die Umstände, die ihn noch als Kind in eine Katastrophe führten (Verantwortung von außen)
- über die so entstandene Mitbeteiligung an Unrecht
- über das Ungenügen einer nur rein faktisch erlebten Befreiung als Befreitwerden ohne eigenes Zutun, dem so auch zumindest anfangs die moralische Reflexion im ganzen Umfang fehlt
- Versuch einer Selbstbefreiung durch das systematische Reflektieren der eigenen Geschichte im Kontext der allgemeinen Geschichte, wobei Quellenstudium, persönliche Erinnerungsarbeit, Reisen, Befragungen ... Material und Rahmen für diesen Prozess geben:
  - o Prozess ist mehr als ein politischer Prozess alleine.
  - o Prozess ist mehr als ein ethisch-moralischer Prozess alleine.
  - o Prozess ist mehr als ein historischer Prozess alleine.
  - o Prozess umgreift mehr als die eigene Person und deren unmittelbare familiäre oder soziale Umgebung.

## **Zwischenfazit**

- Die Bezugnahme auf die deutsche Geschichte durch den Roman geschieht eindeutig in der Intention der Aufklärung.
- Es geht dabei nicht um eine lesbare Aufbereitung der Geschichte, sondern um das moralische und politisch-gesellschaftliche Handeln in ihr.
- Die Totalkatastrophe des III. Reiches verlangt notwendigerweise eine selbstkritische Stellungnahme, die in einem existentiellen Prozess geschieht. Modellhaft wird deutlich, dass jede total erfassende Indoktrination in den Untergang führt.
- Diese Stellungnahme erfolgt so, dass die fiktionale, erzählende Wahrhaftigkeit die historische Wahrheit klar aufscheinen lässt. Unter dieser Voraussetzung wird die Ambivalenz von Bericht und Erzählung tragfähig und plausibel im literarischen Sinn.
- Die Erfahrung *macht* den Erzähler, für ihn ist die existentielle Dimension entscheidend.

## **Didaktische Anregungen: (vgl. auch das entsprechende Kapitel des Lehrplans)**

- lokalhistorische Führungen, Unterrichtsgänge zu Orten, die mit dem III. Reich verbunden sind
- Schreibprojekte
- Suche nach Erinnerungen, Zeugnissen öffentlicher oder privater Art, evtl. auch nach Zeitzeugen, die als Kinder diese Zeit erlebt haben
- Kooperation mit VHS, regionalhistorischen Vereinen usw.

## 6.0 Die Kindheit Harigs als vorgezeichneter Weg – das Hitlerzitat

Es handelt sich um eine Art Schlüsseltext zum nationalsozialistischen Selbstverständnis. Zugleich ist der Text für den Autor offensichtlich auch die Motivation seines Erzählens. Es zeigt sich eine Ambivalenz aus historischem Quellentext und persönlicher Deutung im Erzählen der eigenen Entwicklung, dies geschieht im späteren reflektierten Zugriff auf diese Quelle.

Als Veröffentlichung im „Völkischen Beobachter“ ist diese Aussage in der offiziellen Parteizeitung publiziert, es handelt sich eben nicht um eine geheime Anweisung o.Ä. Der Gedanke der vollständigen Vereinnahmung durch die NS-Ideologie war prinzipiell für jeden einsehbar und für Erwachsene bzw. Erzieher (Eltern, Lehrer, ...) als politisches Prinzip erkennbar vorgegeben. Kinder oder Jugendliche als Objekt dieser historisch feststellbaren Intention können. Dies erst im Nachhinein zeitversetzt reflektieren und mit ihrer eigenen Sozialisation bzw. Erfahrung vergleichen.

Erzählerisch dient das zu Beginn des Romans aufgeführte Zitat Adolf Hitlers dem Roman als Aufhänger, der bis zum Untergang des Dritten Reiches den Weg auch des Erzählers durch seine Kindheit und Jugend vorbestimmt und dessen scheinbare Unausweichlichkeit erst im Verlaufe des zehnten Kapitels durchbrochen werden kann.

Erstmals wird der Erzähler im Elternhaus mit der obrigkeitshörigen Einstellung des Vaters und vor allem mit dem bis zum Fanatismus reichenden nationalsozialistischen Gedankengut des Großvaters konfrontiert. Bereits zu diesem Zeitpunkt wird dem Kind vorgelebt, was Hitler unter „deutschem Denken“ und „deutschem Handeln“ angedacht hat.

Im Anschluss daran beginnt der im „Völkischen Beobachter“ vorgezeichnete Weg der nationalsozialistischen Prägung außerhalb des Elternhauses in der exponierten Funktion des Trommlers im „Jungvolk“ (25). In diesem Kontext, so bewertet der Erzähler rückblickend, sei es ihm ein letztes Mal möglich gewesen, aus der Reihe zu tanzen (45). Dies veranschaulicht allerdings gleichzeitig, dass er die ideologische Prägung lediglich übernimmt, ohne diese letztlich zu verstehen oder gar ernsthaft zu hinterfragen (94, 112).

In der Hitlerjugend erscheint dem Erzähler die Gruppe der Gleichaltrigen bereits als verschworene Gemeinschaft (177), bei der jegliche soziale Grenzen überwunden scheinen. Dieses Gemeinschaftsgefühl mag einen erheblichen Beitrag zu der auch vom Erzähler empfundenen Kriegsbegeisterung im Jahre 1939 beitragen, wobei allerdings die Grenzen zwischen Spiel und Realität - auch bewusst von außen gesteuert – etwa in Indianerspielen verwischt werden. Dieser Weg führt Harig zwischenzeitlich bis hin zum dogmatischen Fanatismus, etwa hinsichtlich der Rassenlehre (202).

Die Einbindung in den Arbeitsdienst nimmt der Erzähler zum Anlass, zumindest rückblickend die durch diese Instanzen auferlegte Lebenssituation als Höllenschlund (227) zu bezeichnen. Die nationalsozialistische Fassade beginnt auch angesichts der sich abzeichnenden Niederlage Deutschlands zu bröckeln, auch wenn die Jugendlichen anfangs noch an den fehlgeleiteten Parolen festhalten (212ff).

Letztlich durchbricht der Erzähler den von Adolf Hitler vorgezeichneten Weg, indem er sich dem Gestellungsbefehl und damit dem Dienst in der Wehrmacht entzieht, er beschwört allerdings in diesem Zusammenhang das Bild der Ratten, die das sinkende Schiff verlassen (227f).

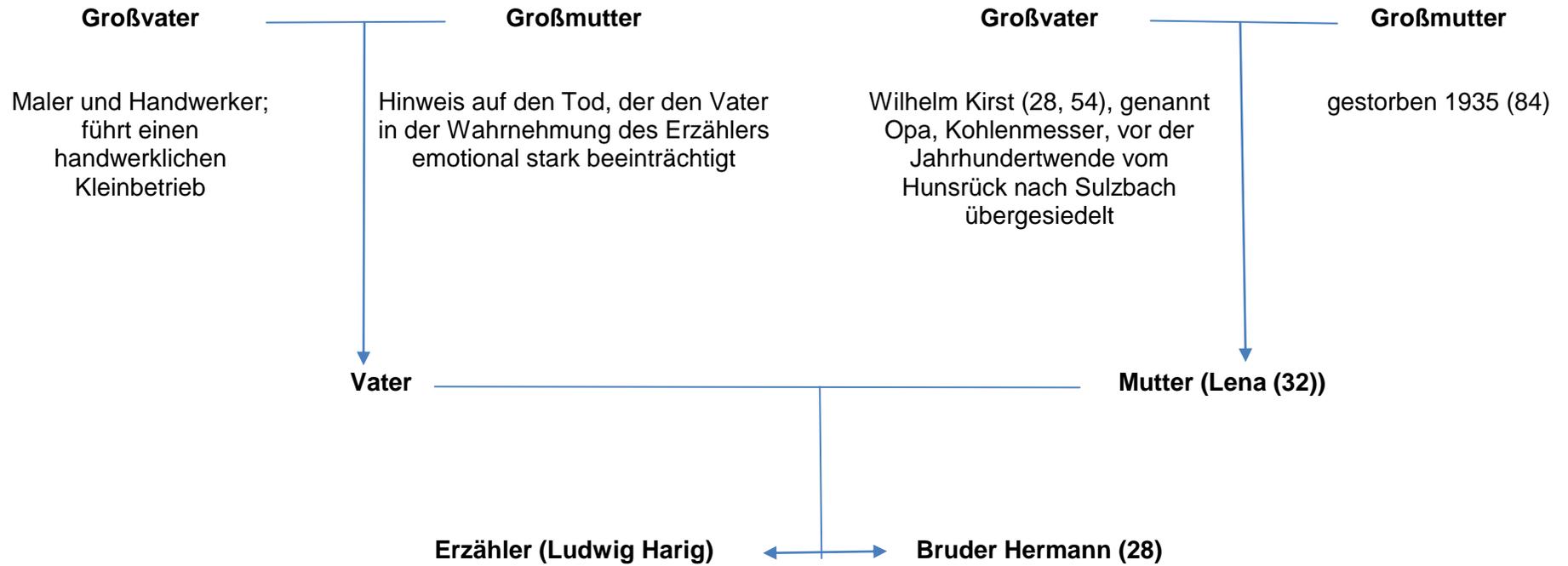
## Die Kindheit Harigs als vorgezeichneter Weg

Adolf Hitler, „Völkischer Beobachter“, 1938: **Und sie werden nicht mehr frei, ihr ganzes Leben.** (7)

Nationalsozialistische Instanzen	Erwähnung im Roman	Einstellung des Erzählers	Entwicklungsstadien
Jungvolk	Kapitel I (25) Kapitel IV (70, 79) Kapitel V (98) Kapitel VI (130, 132)	Damals durfte ich noch einmal aus der Reihe tanzen (45)	 <p>Erodieren der nationalsozialistischen Fassade; zunehmendes Unrechtsbewusstsein des Erzählers</p>
Hitler-Jugend	Kapitel V (98) Kapitel VII (138) Kapitel VIII (162, 172, 175, 177) Kapitel X (212)	Wir hatten längst vergessen, wer Protestant, wer Katholik war, als Hitlerjungen waren wir längst eine verschworene Gemeinschaft. (177)	
Partei oder Arbeitsfront, SA oder SS, NSKK			
Arbeitsdienst	Kapitel VIII (166), November 1944 Kapitel X (212, 219)	Ein Hohn auf den Höllenschlund, der uns vor 45 Jahren ausgespien hatte. (227)	
Wehrmacht		Die Ratten verließen das sinkende Schiff. (227)	endgültiger Ausbruch durch Umgehung des Gestellungsbefehls (227f)
SA, SS	keine Zugehörigkeit aufgrund des Alters (17 Jahre am Ende des Krieges)		

## 7.0 Figuren

### 7.1 Stammbaum



## **7.2 Die Erzählerfigur**

### **Biographie**

- geboren 1927
- aufgewachsen in einer kleinbürgerlichen Familie gemeinsam mit Eltern und Großeltern in Sulzbach

### **Einstellung zur Familie**

- Der als Idylle wahrgenommene Ferienaufenthalt im Hunsrück lehrt ihn rückblickend, keinen Träumen hinterherzulaufen und nicht aus der Reihe zu tanzen (38, 45), was insbesondere durch den Vater bestärkt wird.
- Er wächst behütet im Elternhaus auf; der Vater versucht ihn vor schädlichen Einflüssen zu beschützen (106f)
- Distanz oder Überforderung angesichts emotionaler Reaktionen der Mutter (124f)

### **Persönlichkeitsmerkmale**

- Folterlust (19) lässt ihn und seine Mitschüler als kleine Ungeheuer (14) erscheinen
- Unrechtsbewusstsein durchaus vorhanden (73ff)
- wiederholtes Mitleid gegenüber gesellschaftlich Ausgegrenzten
- empfindet gleichzeitig angesichts von Mitleid Ausgegrenzten gegenüber Scham (24f)
- Blindes Vertrauen in die Organe des Regimes (100) mündet in der Rückschau in die Wertung als Selbstbetrug (103)
- jugendlich naive Vorstellung von Soldatenleben und Heldentum (116)
- gestärktes Zugehörigkeitsgefühl bis hin zum Selbstverzicht (158)
- Erodieren des Obrigkeitsdenkens bzw. Ansätze von kritischem Denken beginnen im Rahmen der Trümmereinsätze
- Blendung des Erzählers auch hinsichtlich der Ideen von Euthanasie und Rassenhygiene (178, 191, 195), die wie Automatismen antrainiert sind (183)
- Flucht aus der Kriegsgefangenschaft gibt ihm erstmals ein Gefühl echter Freiheit (235)
- Schlagartig veränderte Neubeurteilung der Realität mit der Ablegung der Uniform, als ob nichts gewesen wäre (245), was durchaus auch kritisch beurteilt wird (240f)
- Konfrontation mit dem früheren Feindbild führt zu neuen Einsichten, die letztlich sein Vater in Worte fasst (267).

### **Ideologische Ausrichtung des Erzählers**

- wird bereits durch Sozialisationsinstanzen des Vaters und Großvaters durch ein ausgeprägtes Freund-Feind-Denken bzw. Schubladendenken geprägt (48, 63, 88)
- von dominanter Vaterfigur konservativ und obrigkeitstreu erzogen (106)
- mit großem Eifer in Jugendorganisationen der Nationalsozialisten engagiert (25)
- übernimmt ideologische Prägung, ohne diese letztlich zu verstehen oder ernsthaft zu hinterfragen (94, 112)
- Familiäre Sozialisationsinstanzen werden durch „Jungvolk“ und später „Hitlerjugend“ abgelöst (98)
- Kriegsbegeisterung (128), die rückblickend als töricht (134) beurteilt wird

- von Indoktrination berauscht (163, 202), Fanatismus bis hin zur Vorstellung vom Märtyrertod, der zwar nach und nach fraglich erscheint (173) bzw. durch Schamgefühl zurückgedrängt wird (170, 187, 197)
- Er hält auch angesichts der sich abzeichnenden Niederlage und aufkommender Zweifel an nationalsozialistischen Parolen fest (212ff), bis er letztlich in der Hölle von Ibersheim (221) mit dem wahren Gesicht des Regimes konfrontiert wird und infolgedessen seinem Gestellungsbefehl bewusst entgeht (228)

## **Fazit**

Die Darstellung der Figur und die Beurteilung des Handelns erfolgt im Spannungsverhältnis zwischen der Perspektive des Kindes bzw. Jugendlichen und im Kontrast dazu mit einem zeitlichen Abstand von etwa 50 Jahren zum Zeitpunkt der Aufarbeitung durch den Roman, wobei die Grenzen mitunter zu verschwimmen scheinen.

Der Erzähler ist im Verlaufe des Romans episodenhaft den verschiedenen Indoktrinationsinstanzen des NS-Regimes ausgesetzt. Daneben haben aber auch insbesondere Vater und Großvater einen großen Einfluss auf sein Denken und Handeln. Durch die dadurch angelegte und für die Figur anscheinend unausweichliche Prägung stellt sich der Erzähler wiederholt die Schuldfrage angesichts des sich immer wieder einstellenden Unrechtsbewusstseins. Bemerkenswert erscheint, dass die Figur der Mutter im Roman nicht differenzierter ausgearbeitet wird. Zwar wird ihre Erschütterung über den Kriegsausbruch erzählt, diese scheint aber in ironisch-komischer Weise relativiert („Nah ans Wasser gebaut“ (125)).

## **7.3 Der Vater**

### **Biographie**

- geboren 1897 (123)
- hat als Soldat im Ersten Weltkrieg an Somme und bei Verdun gedient (82, 123)
- typischer Vertreter des Kleinbürgertums
- selbstständiger Malermeister (89)
- dient gegen Ende des Krieges als Schießausbilder in einem Wehrrüchtigungslager (220)

### **Einstellung zur Familie**

- Spießbürger (50)
- will seine Familie vor jeglichen schädlichen Einflüssen beschützen (106)
- nimmt den Tod seiner Mutter als einschneidendes Erlebnis wahr, angesichts dessen seine Fassade bröckelt (96f)
- fürchtet Konsequenzen angesichts einer vermeintlichen Unregelmäßigkeit im Familienstammbaum (188)
- Stolz angesichts des Lebensweges des Sohnes, der letztlich die nationalistischen Ressentiments überwindet (268)

### **Persönlichkeitsmerkmale**

- bodenständig (38, 46)
- geradlinig und leicht einzuschätzen (38)
- Vernunftorientierung (38) im Sinne einer Anpassung an die bestehenden Verhältnisse; systemkonform und verantwortungsbewusst (46, 107, 230)
- nimmt den erneuten Kriegsausbruch resigniert zur Kenntnis (123)
- intolerant gegenüber Andersdenkenden, so auch in religiöser Hinsicht (141), obwohl er selbst nicht religiös ist (153)

### **Ideologische Ausrichtung**

- lehnt als Patriot im Sinne des obrigkeitshörigen Vertreters des kaisertreuen Bürgertums (66, 90) die demokratischen Bestrebungen und die Abspaltung des Saargebietes ab (51)
- blinder Gehorsam gegenüber der Obrigkeit (60), das Willige als Prinzip (86)
- Konformist, dem an der diskreten Unscheinbarkeit gelegen ist (149)
- lehnt die Judenverfolgung ab, führt allerdings die religiöse Andersartigkeit als Grund für ihre Verfolgung an (206)
- wird nach dem Krieg als Mitläufer des nationalsozialistischen Systems eingestuft (241, 244), später auffallendes Erkennen des eigenen Versagens.

### **Fazit**

Er erscheint als eine Figur, die von den Zehenspitzen bis in die Stirn gefüllt ist mit Prinzipien (142), die gehorchen gelernt hat (244) und Gehorsam erwartet. Es zeigt sich ein problematischer Pflichtbegriff, der die Autonomie nicht anerkennt, weshalb sich der Vater im Rahmen der Herrschaft der Nationalsozialisten als Konformist erweist, der erst gegen Ende des Romans aufgrund der Erlebnisse des eigenen Sohnes das nationalistische Denken überwindet (268).

## 7.4 Der Großvater

### Biographie

- stammt aus Laufersweiler (Hunsrück) (28)
- kam vor der Jahrhundertwende an die Saar (91)
- arbeitet als Kohlenmesser (53)
- Vertreter des protestantischen Presbyteriums (57)

### Einstellung zur Familie

- Spießbürger (50)
- verliert nach dem Tod der Großmutter den Lebenswillen (97) und verzichtet auf politisches Engagement (84)

### Persönlichkeitsmerkmale

- rücksichtslos, fanatisch, intolerant und feindselig gegenüber Andersdenkenden (51)
- Verhalten wird selbst aus der Perspektive des kindlichen Enkels als schlimm und grausig (52) bewertet
- Gesundheits- und Gerechtigkeitsfanatiker (158)
- sparsam, lehnt Verschwendung ab (75)
- praktiziert die protestantische Arbeitsethik (90)

### Ideologische Ausrichtung

- überzeugter Nationalist (48, 52), Engagement für den Wiederanschluss des Saargebietes an das Deutsche Reich
- glaubt an die Dolchstoßlegende (68) und empfindet den Versailler Vertrag als Unrecht, fühlt sich in seinem Nationalstolz betrogen und hat deshalb eine unüberwindliche Abscheu gegen alles Französische (53ff)
- Nationalsozialist aus Lust (57, 84, 90) und Blockwart (55)
- unterstützt die Praktiken des NS-Regimes gegenüber Andersdenkenden

### Fazit

Verblendeter Nationalist und Nationalsozialist, dem die Hakenkreuzflagge „die Sinne berückt“ (57) hat.

## 7.5 René

René als zentrale Romanfigur, die fast über den gesamten Roman Gegenstand der Erinnerung, des Spekulierens und der Reflexion bleibt und für Harig omnipräsent scheint, ist Dreh- und Angelpunkt, der Kristallisationspunkt des Romans, da er das „Objekt“ der gelebten (Un-) Schuld des jugendlichen Mitschülers Ludwig und der kritischen Nachreflexion des erwachsenen, aufklärenden Schriftstellers Harig repräsentiert. Es sind die Leerstellen, die offenen Fragen zur Person René, die das Schreiben mit initiieren, die den Memorialstil mit bedingen und die das Problem dem heutigen Leser veranschaulichen. Es sind auch die offenen, unbestimmten Stellen des Romans, die ein ähnlich systematisches, kategoriales Erfassen der Romanfigur René wie das der anderen wichtigen Figuren verhindern.

- Verdrängter, Verstoßener, dem der Ich-Erzähler etwas nicht Wiedergutzumachendes angetan hat (9)
- neue Schüler in frisch lackiertem Klassenzimmer: René als Schmutzfleck, der nicht zur Reinheit eines frisch angestrichenen Klassenzimmers gehört (11)

- Schüler einer Schule, die bei Morgensonne (geistiger nationaler Aufbruch) einen solchen neuen Geist repräsentiert, der nur Deutschland, keinem Fremden einen „Platz an der Sonne“ (9) verspricht
- neues Schulhaus als „mächtiges Blendwerk aus vorgetäuschten Gliederungsteilen und Schmuckelementen“, die mehr Schein als Sein darstellen und den „preußischen Obrigkeitsgeist“ widerspiegeln („Einschüchterungsarchitektur“) (10)
- kleiner und schwächlicher Junge, der bleich und ernst an der Hand seiner Mutter steht (11); hilfs- und schutzbedürftig
- Weichling, Schwächling, der weint und vor Angst einnässt (12)
- Mitschüler, von dem man sich distanziert und den man demütigt, der der eigenen Aufwertung und als Projektionsfläche für die eigenen verdrängten Unzulänglichkeiten dient (14)
- Objekt eines „Schauspiels“, „Brauchs“ und einer ritualisierten Aggression gegenüber „Andersartigem“ (14)
- Störfaktor im Hinblick auf ein starkes Gruppenbild und ein stabiles Gruppenbewusstsein (15)
- ungewünschte Durchbrechung des Gleichmaßes (15)
- Franzose, dessen Name einen „Missklang“ (15) erzeugt
- einer, der nicht in, sondern außerhalb der Reihe steht (15)
- Repräsentant des Erzfeindes Frankreich; „Mockchen“ (16)
- Projektionsfläche von Gerüchten über die Mutter (16)
- Mensch, der statt Mitleid „Folterlust“ (19) auslöst
- Mitschüler, der immer im Weg war, obwohl er „doch so nützlich war“ (14) (24)
- im Traum erscheinender Vogel inmitten eines Rudels aggressiver Füchse, die vom Lehrer, Herrn Peiter, geleitet werden (19f)
- „notwendig“ erscheinendes Opfer einer „paarweise zusammengeschweißten“ Meute
- Franzose, Jude, Zigeuner (Austauschbarkeit) (23)
- „das räudige Schaf“ (23) mit einer Krankheit, die ansteckend ist
- Verweigerer des gemeinsamen Sprechgesangs, der aufgefordert wird, nicht aus der Reihe zu tanzen (22)
- Unreiner, vom Ich-Erzähler zum Unberührbaren gemacht (vgl. 26, schlechtes Gewissen)
- neuer René (27)
- Sündenbock; Feindbild, das die dunkle Seite von Gruppen ausmacht, das durch Ausgrenzung ein Wir-Gefühl entstehen und das Selbstbewusstsein wachsen lässt (bes. in der Zeit der Jugend)
- Kristallisationspunkt der Erinnerungen, die in wechselnden Vorstellungen zwischen Traum und Wirklichkeit, zwischen Fiktionalität und Faktizität umher- „irren“ und immer nur für eine vorläufige Gewissheit und Wahrheit sorgen.
- Stellvertreter für alle, die aus unterschiedlichsten austauschbaren Gründen (Homosexuelle, Kommunisten, Sinti und Roma, Juden,...) ausgegrenzt wurden
- „Personifizierung des verlorenen Sinns überhaupt“ (Harig)
- „Objekt“ der Suche nach Sinn als Katharsis: „Unzucht und Fürsorgeheim“ (René), „schwere Neurosen und Heilanstalt“ (Mutter) (27)
- „Vormundschaftsgeschichte“, erledigte Sache und ausgesonderte Akte (27)
- Harigs Belastung (René als Opfer von mit zu verantwortenden politischen Verhältnissen) oder Harigs Entlastung (René als Opfer von nicht mit zu verantwortenden familiären Verhältnissen, vgl. hierzu Dokumente und Materialien, S. 295ff)?

Die Figur René ist so unter erzählerischem Aspekt interessant: Historisch eine Person, die sich sozial nicht wesentlich von den Kindern der Klasse unterschied, wird sie im Roman zu jemand, der das ganz Andere repräsentiert: ein wohlhabendes Zuhause, ein teures Auto, die elegante Mutter, die Nähe zu Frankreich, ein Geheimnis um den Vater. All dies entspricht aber nicht den historischen Fakten zum Leben dieses Jungen. Im Zuge der Poetisierung durch die Imagination des Kindes wird so ein Bild geschaffen, das die Ausgrenzung in brutalen Bildern schildert und exemplifiziert. Die nachgelieferte Wahrheit um den kleinen René ist - in anderer Weise als im Roman erzählt - schrecklich (vgl. Dokumente und Materialien, S. 295ff).

Als historisches Faktum bleibt dann die Aussage der zeitgenössischen Zeugin in den 80ern über Harig selbst: „Sie wollen über diese Zeit schreiben? ... Ich hab´ Sie nur als Trommler beim Jungvolk in Erinnerung.“ (25)

## 8.0 Erziehung zum Nationalsozialismus

### In der Familie

- **Preußische Tugenden und Prinzipien: Fleiß und Arbeit, Genügsamkeit und Sparsamkeit, Pflicht und Ordnung, Reinlichkeit und Gesundheit, Wille und Macht**
- Opas Einfluss: „im Reich ein Führer am Ruder“ (23)
- „Hunsrücker Lebenslehre“: allereinfachster Wirkzusammenhang von Tun und Lassen, mechanisches Zusammenspiel von Haben und Sein (91)
- „Fleiß und Ordnung“, „Reinlichkeit und Sparsamkeit“ als Leitprinzipien, „in Arbeitsgeist drängte sich Weltanschauung, Parteibraun ergänzte Preußischblau“ (94)
- Vaters und Großvaters konkurrierenden und doch auch entsprechenden Denkweisen“ (94)
- Rolle des Vaters: „Vater hielt die Hand über uns. Vater hielt ab. Alles Unglück war fremdes Unglück, Katastrophen geschehen in der Ferne“ (106); Vaters Welt: das Willige als Prinzip
- Vater: „Alle müssten an einem Strang ziehen.“ (107)
- Aufgabe: sich „einfügen in die Gemeinschaft“ (22)
- Nach Drohgebärden des Großvaters gegenüber Franzosen: „Wir zitterten vor Aufregung, bebten vor Lust“ (128); „Wir hatten Feuer gefangen für den Krieg“ (128); „ein vaterländisches Brausen“ in unseren Kinderköpfen (129)
- Kreislauf des Lebens: arbeiten, essen, arbeiten, von montags bis samstags (94f)
- Aufwertung der Arbeit: „Wer nicht arbeitet, der soll auch nicht essen.“ (85)
- Anstelle von Kamelen und Elefanten ab 1936 Märklin-Baukästen als nützliche Dinge zu Weihnachten (102)
- Spiel als Arbeit und Arbeit als Spiel (103)
- Ludwig als Rädchen in der Maschine (103f)
- Vorbild: Ägypter als Arbeiter
- „höchste Losung“: „gesund bleiben“; Ironie in der Beschreibung von Krankheiten, die das Leben, die Arbeit bedrohen (95)
- Biografie des Großvaters (91f)
- Nichtsnutze: Katholiken und Katzen (109); überflüssige Fresser, Meiden des Katers Peter und Ludwigs Anschlag auf ihn, der überlebt und sich von Ludwig abwendet (110f); kindliche Divergenz von Aggression und Zuneigung
- Erziehung in der Familie als Vermittlung preußischer Leitprinzipien und nationalsozialistischer Werte
- Bescheidenheit und Verzicht des Einzelnen, Aufgehen in der Gemeinschaft, Funktionalisierung, Realisierung von Prinzipien, die die nationalsozialistische Idee repräsentieren und verwirklichen helfen

### In der Zeit der Hitler-Jugend

- Ferienlager der Hitlerjugend: Warnung des Stammführers vor polnischer Gefahr und Ludwigs Furcht vor plötzlichem Auftauchen von Hermann („polnisches Gesocks“ (112)), dem – nach Rene – neuen Feind
- ironischer Erzählerkommentar zur Erziehung im Ferienlager: „zur Sonne“ - „Es regnete. Es regnete, solange wir im Lager waren.“ (114); Wunsch nach Soldateneinsatz (115) – ironische Relativierung: „Was aber, wenn der Feind ein wilder Barbar oder Rakowski sein würde“ (115) (vgl. oben Herrmann R.)

- Entwicklung: Jungenspiele zu Indianerspielen und Indianerspiele zu Kriegsspielen (116)
- Begegnung mit Soldaten der Heeresgruppe West (119)
- noch ein Spiel: Angriff der Indianer (119 f) auf Soldaten
- Einladung der Soldaten – „Wir waren glücklich, wir waren selig“ (121)
- Unterbrechung des Traumes durch Wirklichkeit: Vater zu Soldaten – „Was war aus uns tapferen Indianern geworden? Da saßen wir und wussten uns nicht zu helfen“; Überforderung (122)
- Wahrnehmung der Verunsicherung und Sorge des Vaters, der schon einmal im Krieg war und seine Arglosigkeit verloren hatte (123)
- Scham über Mutters Tränen, die keine Tapferkeit ausdrückten (125)
- „...nicht mehr Vater und Mutter allein sagten, was richtig und falsch war und was getan werden musste, um sich zurechtzufinden. Andere hatten sich vorgedrängt.“ (127f) Goldfasane - (Suggestion: Abhängigkeit der deutschen Stärke von der gesamten deutschen Jugend (130))
- „Prügel für Polen, Hiebe für die Untermenschen“ (130): Wechsel vom harmlosen Indianerspiel zum wüsten Polackentreiben (131): „Es war Krieg, ein letztes Mal wälzten wir uns als Jungvolkpimpfe auf den Böschungen der Bunker.“ (132)
- Konfrontation mit Feindbildern
- Erziehung in der Jugend als Vorbereitung auf militärischen Einsatz für das nationalsozialistische Deutschland: Weg vom kriegerischen Indianerspiel zum Krieg

### **In Idstein I („Ein Pawlowscher Hund“)**

- Bild des Pawlowschen Hundes als Darstellung eines unreflektierten Mechanismus, der beim Ertönen der Trillerpfeife das Wasser im Munde zusammenlaufen lässt (156), Erregung des Ohrs (Kommandostimmen und Trommelwirbel) und Wässerung des Mundes (183); Reduzierung des Wahns auf Reiz-Reaktionsmechanismen; Reflexion (184): „erst jetzt wieder würgt es mir im Hals“
- Toni Piroth als Vertreter und Verkünder völkischer Werte (162), als Lehrer der „Feinheiten und Geheimnisse der Dressur“ (162), die den Menschen „zu eigen werden“ lässt (162),
- Opa Krempel, der „Altnazi vom Hunsrück“ (158): Er vermutet den Fleischverzehr des Menschen als Ursache für die Verwandlung in minderwertiges Vieh (160). Damit leistet er dem ironischen Erzählerkommentar über den Führer als „Inkarnation der vegetarischen Idee“ (160) Vorschub.
- „Wir waren nationalsozialistischer als die Lehrer“ (167): vor Streitlust glühen, vor Kampfeifer brennen (171) und immun gegenüber allen Anfechtungen (173)
- Idstein als Durchgangslager (177f), in dem die Kranken auf Abruf warteten, weil sie die „armseligsten Schädlinge des Reiches“ seien (175)
- Gerüchte über Transporte von Geisteskranken nach Hadamar „zur Rettung unseres gesunden Volkskörpers“ (177)
- Euthanasie im Kalmenhof (600 Ermordete, 181) und Verschwinden von Willi oder Werner (179)

### **In Idstein II („Juda verrecke“)**

- „Die Juden sind unser Unglück!“ (185) – Zweifel aufgrund der Einkäufe der Mutter bei Juden
- „Judenfrage und ihre Endlösung“ (188)

- Ludwigs Referat über „Rassenkunde des jüdischen Volkes“ (188), ob freiwillig – „vergessen“ (188); Merkmale der Juden (u. a. 191); „Gerüche, Geräusche, Gesichte“ (198); „Bild des ewigen Juden Ahasver“, der Jesus geschlagen hat und zu bestrafen ist (199)
- Überzeugtheit vom Wahrheitsgehalt (191): „Nichts anderes konnte die Wahrheit sein [...]. Ich las und war verhext.“ (191)
- Jüdische Kunst als entartete Kunst (193)
- Deutsche als Auserwählte (195)
- Zweifel an Rassentheorie gleich ausgeräumt (197)
- Gasgeruch (200)
- Referat im Rausch eines Propagandaredners (202)
- Verweis auf Wannseeprotokoll (203)
- „Endlösung“ – „Wir wussten es nicht und wussten es dennoch.“ (204)
- „Parolen auf die Häuserwände der Stadt“: „Ein Volk, ein Reich, ein Führer!“ – „Juda verrecke!“ (205)
- Eine andere Zeit: Frankfurt in Schutt und Asche (206) – „Stochern in Schutt“, „Räumen in Trümmern“ (206)
- Unreflektierte Verinnerlichung der Rassentheorie, Abgrenzungs- und Identifikationsmöglichkeit

### **In Idstein III („Wenn alles in Scherben fällt“)**

- Galvani – „törichte Fahnenideen“ (225)
- Herbst 44: ältere Schüler zur Wehrmacht, jüngere (Ludwig Harig): mit Knüppel und Kleinkalibergewehr zum Schanzen nach Orscholz
- „Theater und grausiges Spiel“ (208)
- Scheitern des Attentates auf Hitler (208); Ausrufen des totalen Krieges (209)
- Wendepunkt: „auf einmal hatten wir keine Lust mehr, für das Vaterland zu Asche zu verbrennen“ (211)
- Galvani: dumm und lächerlich
- Scham, Hitlerjunge zu sein und Uniform zu tragen (212)
- Angst und Heimweh (213)
- Tieffliegerangriff bei Merzig – Tote und Verletzte auf dem Bahnsteig (214)
- halbherziges Singen (214): Ironie – „Wir werden weitermarschieren, wenn alles in Scherben fällt“ (214)
- Ausbau des Orscholzer Riegels
- Lustvolles Leben in der Gefahr; Fliegerangriffe als Abenteuer, Sport, Spiel (216) – Verdrängung der Gefahr
- Bombenangriff und Tiefflieger (216). keine Todesangst, nur Gedanken an mögliche Verwundung
- Verrottung der Fahne (219)
- Einberufung zum Reichsarbeitsdienst in Ibersheim 12.12.44 (219) – brennendes Saarbrücken –
- Ibersheim als Hölle (221)
- Feldmeister: ein Schinder (222) mit rassistischen Schmähungen (222) und schikanösen Exerzitien“ (225) –
- Willkür sadistischer Ausbilder (223) – Lied (vgl. oben)
- Boshafter und die Jugendlichen misshandelnder Feldmeister (225)
- Weltanschauung ist ihm noch „nicht dumm und verabscheuungswert“ (225)
- „dem Führer hielt ich immer noch die Treue“ (225)
- Scham über „schauderhaftes Gedankengedicht“ (225)

- Entlassung Januar: „Soldaten sind wir keine mehr geworden, Hitlerjungen waren wir bis zuletzt“ (228) – mehrdeutig: objektiv-deskriptiv und subjektiv-wertend (entschuldigend)

**Fazit:**

Die direkte Konfrontation des jungen Ludwig Harig mit Krieg und Tod nach deren Vorwegnahme im Spiel und als „Theater“ machen den Ernst und die Tragik der Erfahrungen des jungen Ludwig aus.

Beim Jugendlichen zeigen sich noch Verblendung und Verdrängung, beim erwachsenen Erzähler stellen sich schließlich Scham und Schuldgefühl ein.

Es stellt sich die Frage, ob es möglich ist, gegen ein System immun zu sein, das in allen Lebensphasen und in allen Lebensbereichen durch unterschiedlichste Mittel jederzeit und an allen Orten den Einzelnen ideologisch einzunehmen versucht. Außer Frage steht, dass Jugend zu entschuldigen vermag, wenn später die Einsicht folgt. Insofern trifft die Aussage zu, nach der Ludwig auch von der „Gnade der späten Geburt“ betroffen ist. Eine frühere Geburt würde das zentrale Problem der Schuld bzw. Schuldfähigkeit wohl in anderem Licht erscheinen lassen.

## 9.0 Suggestion und Manipulation

### 9.1 Allgegenwart des NS: Ansprache der Sinne durch Strukturen, Zeichen und Symbole

#### Architektur

- Schulhaus – als „mächtiges Blendwerk aus vorgetäuschten Gliederungsteilen und Schmuckelementen“, die mehr Schein als Sein darstellen und so den auf äußeren Dingen / angeblichen Werten gründenden „preußischen Obrigkeitsgeist“ widerspiegeln; Einschüchterungsarchitektur (9ff)
- Schulhaus - als konkret gewordene Mahnung einer Erziehungseinrichtung: „Weh dem, der aus der Reihe tanzt!“ (11)
- als Kontrast: „Opas Vaterhaus“ – „die Ferienfarm meiner Kindheit“ (30), „ein ländliches Labyrinth“ (30) – „Du schönes Haus im bäuerlichen Rokoko!“ (32); „Du Luftschloss, du Zauberhaus“; einziger Feriensommer, präsente Erinnerungen: Personen, Gerüche, Eindrücke (32), positive Erinnerungen an eine unschuldige Zeit, Tauben auf dem Dach des Nachbarn wie die Tauben aus dem Märchenbuch des Ich-Erzählers, dort die wichtige Begegnung mit dem Schimmel

#### Uniform

- als zweite Haut, wobei die eigene unter der zweiten wie mumifiziert nicht mehr atmen kann und austrocknet (71) – Bild für das Überstülpen einer Uniform über die eigene Identität, die allmählich erstickt
- Junguniform, Fähnchen mit Hakenkreuz, kräftiges Trommeln auf Sulzbacher Marktplatz (72)
- „Drei uniformierte Zweitklässler (...), und ich gehörte dazu!“ (70)
- „Eine Uniform muss, wenn sie eine zweite Haut sein will, alle gleich machen, [...] sie muss abfärben, und der, der sie trägt, muss mit ihr Farbe bekennen.“ (71)
- Witterung an Uniformen aufnehmen: „im Hordengeruch hatte sich der Eigengeruch verflüchtigt.“ (72) – „Odeur der Gemeinschaft“ – Vergleich mit dem Tierreich, mit dem Animalischen, mit natürlichen Mechanismen, denen man sich nicht entziehen zu können glaubt

#### Fahnenalphabet (77)

- März 1935 Angliederung des Saargebietes als „Festtag im Fahnenrausch“ (70)
- „Persilduft“ von Fähnchen; reiner, angenehmer und harmonischer Duft im Gegensatz zum muffigen Staubdunst (73) der Fronleichnamfahne oder der nicht durchlüfteten Rotfrontfahne (73); Fahnenrausch – Fahnenmarsch – Fahnenparade – Fahngala – Fahnenreihen zu Fahnenkolonnen - Sturmflaggen – Streitflaggen – Kriegsflaggen der neuen Zeit (80) – Fahnenraum (80)
- Ludwigs Fahrendiebstahl
- Zu „Fahnenrausch“: „Subtil ist auch Harigs Studie über die Fahnenmystik, den Fahnenfetischismus,...“ (Süddeutsche Zeitung)
- „Film der Fahne“ (77): „Hitlerjunge Quex“, Euphorie, die der Film auslöst: „verhext vom Zauber der Fahnen“
- „War ich schon verloren an diese Engelschöre, diese Lichtgestalt des Hitlerjungen, diese betörende Heiligengeschichte, verraten und verkauft? [...] ich badete, ich wusch mich rein in diesem Bildermeer.“ (79)
- 50 Jahre später der Film wieder gesehen: „Und die Fahne führt uns in die Ewigkeit!“ (82) ---- „Die Ewigkeit ist zu einer Minute zusammengeschrumpft. Der Fahnenrausch dauert ein paar Augenblicke“ (84), ironischer Erzählerkommentar

- Fahne als Symbol für das Gute und Gerechte

### Lieder / Klänge

- „Am Ende wusste ich nicht mehr, was im evangelischen Gesangbuch und was im Jungvolkliederbuch abgedruckt war, [...] so untrennbar waren Glaube und Vaterland ineinandergeraten.“ (151f)
- „Das Schrillen der Trillerpfeife erregte mein Ohr, wässerte mir den Mund, Ihm zu folgen war lustvoll, [...] und so erwartete ich den Pfeifton oft sehnsuchtsvoll, ich horchte, ich lauschte: ein Pawlowscher Hund.“ (183) – vgl. Horde, Pawlowscher Hund – Fremdbestimmung, Wir-Gefühl, Gruppenzwang, Konditionierung: Horde und Hund als Vergleich und Bild in der Funktion des Erklärens, des Nachvollziehbar-machens, des Entschuldigens
- „Wenn sie [Fahne] am Mast aufstieg, wirbelte ich mit den Trommelschlegeln“ (183)
- Traditionslied der „Blauen Dragoner“, emotionale Reaktion der Mutter (124)

### Lieblingsfarbe(n) (86)

- Preußischblau – Parteibraun: doppelte Alliteration, die die Wesensverwandtschaft und Entwicklung andeutet
- blaue, d.h. „nützliche Tiere fabrizieren“ (86) als wichtige und willige Arbeitsgehilfen des Menschen
- „Sulzbacher Preußischblau“ (88)
- „Preußischblau ist die Farbe des Konservatismus, und der Konservatismus fügt die Bretter zusammen, auf denen wir spielen“ (88)
- Anrede der blauen Tiere, der Fabrik und des Blaubaches – Preußischblau als blauer verflogener Dunst (90)
- Vaters Preußischblau und Großvaters Parteibraun als wechselseitige Ergänzung (90), Braun für Boden und Brot
- Vergangenheit der blauen Elefanten und Kamele, des Blaubachs und der Blaufabrik als blaue Blumen der Kindheit, die verwelkt sind; das Preußischblau ist als blauer Dunst im harten Wind verflogen (90)
- Aufhellung von Großvaters Parteibraun in ein Jungvolk- und Hitlerjugendbraun (nach Umzug, nach Großmutter's Tod); aber: Allgegenwart des Preußischblauen (98)

### Fazit:

- Architektur, Uniformen, Fahnen, Trommeln, Lieder und Kunst (Olympiafilm (100f), Quex) im Dienst des Nationalsozialismus
- Vermittlung der NS-Ideologie durch sinnliche Eindrücke, Strukturen, Zeichen und Symbole
- Totalität sinnlicher Eindrücke (sehen, hören, riechen, fühlen), die als Reizüberflutung den Verstand überfordern und verführbar machen
- Gefahr der Vereinnahmung durch ein totalitär organisiertes und total einwirkendes System

### 9.2 Das weiße Pferd

- Märchenbeginn
- weißes Pferd wie ein Marmorbild (33)
- „Manchmal erschien es mir im Traum“ (36)
- am Schlachthaus vor der roten Backsteinwand schreitet das Pferd – majestätisch, rhythmisch klappend (37)

- „Herzklopfen und heiße Ohren“, „wenn so ein weißes Pferd vor dieser Steinwand erschien“ (37)
- „Das Hunsrücker Gefühl“ (38)
- „versündigt“ (40), Metapher zur Brandmarkung des Schlagens des Pferdes; vom Beschuldigten als Unrechtserfahrung des Kindes negiert („ein Mann“ wird von Harig als Herr Grimm identifiziert, der jedoch - gemäß seiner eigenen Deutung - weder Pferd noch Knüppel hat, dafür aber einen Angeber als Sohn)
- „heiliges Tier“ (41), Metapher für die Bedeutung des weißen Pferdes für das Kind Ludwig
- das weiße Pferd als idealisierende romantische Vorstellung einer positiven individuellen und gesellschaftlichen starken Zukunft, als Blick in eine unbelastete und noch von Unschuld gekennzeichnete Zukunft.
- Vorausdeutungen: Geschlagen-Werden des Pferdes, Geknechtet-Werden; Mauer vor dem Schlachthof, die die Innensicht (das Erkennen) des Schicksals verhindert; Motiv der geschundenen Kreatur; Auseinandersetzung mit dem Schimmel als Desillusionierung und Produkt eines Geschichtenerzählers (40), dem man keinen Glauben schenken darf
- Schimmel als Motiv in Kindheitsträumen / Visionen von Stärke und Macht, von Schönheit und Stolz, Urwüchsigkeit und Natürlichkeit, Lebendigkeit und Mannhaftigkeit (das Geschlecht), Majestätischem (34, 37)
- hin- und herbaumelndes Geschlecht des Tieres (33, 34), Symbol der Männlichkeit, der Macht, aber auch der Verletzlichkeit des unter die menschliche Knute gezwungenen majestätischen Hengstes
- Suche nach Wiedererleben / Realisierung der Träume und Visionen
- Schimmel auch als Symbol der Desillusionierung, der unbewussten Ängste, der Sorge um eine Zukunft, die ungewiss und im Umbruch ist
- Assoziation: Ich hatte den Schimmel wiedererkannt auf einem Bild der Biblischen Geschichte (43): Grabstein auf dem Judenfriedhof mit Tor nach Jerusalem, mit dem die Deutung des Wortes vom geduldigen Opfer (wie ein Schaf zum Scheren) des Propheten Jesaja verbunden wird (44); Idee des unschuldigen und wehrlosen Opfers, im zweiten Schritt aufgegriffen durch die Schlachtung des Schimmels
- „Ich war erlöst“ (44): Metapher für das Gefühl der Befreiung, das Harig bei der „Auferstehung“ des zu Boden gegangenen Schimmels des Fuhrmanns Andes empfindet
- im selben Duktus: „gerettet“ (45): Bezeichnung des Gefühls nach der Schlachtung des Schimmels, der - wie der Hengst Fallada aus dem Märchen - zu dem Jungen zu sprechen scheint; das erzählende Ich erfährt den Zuspruch des Schimmels gleichsam als Bejahung seiner Erschütterung durch den Tod des Tieres, als Vergewisserung einer individuellen Heils-/Hoffnungszusage, als „noch einmal aus der Reihe tanzen dürfen“ (45)
- Infragestellung der Rettung aus der Erfahrung und Perspektive des Erwachsenen; Rettungsgefühl nach Zusage des Schimmels als nicht ausreichend für die weitere Entwicklung (siehe Desillusionierung bzw. Aufgeben des letzten Mit-Gefühls mit dem Schwächeren)

### **9.3 Kirche und Nationalsozialismus: „Seines Glaubens leben“ (Kapitelüberschrift)**

„Merke: Du sollst nicht über die Religion grübeln und düfteln, damit du nicht deines Glaubens Kraft verlierst. Auch sollst du nicht mit Andersdenkenden darüber disputieren, am wenigsten mit solchen, die es ebensowenig verstehen als du, noch weniger mit

Gelehrten, denn die besiegen dich durch ihre Gelehrsamkeit und Kunst, nicht durch deine Überzeugung. Sondern du sollst deines Glaubens leben und, was gerade ist, nicht krumm machen. Es sei denn, dass dich dein Gewissen selber treibt zu schanschieren.“ (J.P. Hebel, Kalenderversprechen, Die Bekehrung)

[...] Was ist für Hebel die Hauptsache?

1. Der christliche Glaube ist im Kern etwas ganz Schlichtes, Einfaches, Gerades. [...] Der feste Stand und das feste Herz, die der Glaube verleiht, dürfen um keinen Preis der Welt gefährdet werden.

2. Was heißt das für das Nebeneinander unterschiedlicher Gestalten des Glaubens? Jede Seite soll ihres Glaubens leben und ihre Stärken zur Geltung bringen. Wir sollen uns hüten, der anderen Seite klar machen zu wollen, dass das, was sie als gerade ansieht, in Wirklichkeit krumm sei. [...]

3. Hebel ist offenbar der Gedanke fremd, dass jemand ohne Not von einer Glaubensgemeinschaft zu einer anderen wechselt. [...]. Es ist der Fall, bei dem die Mitgliedschaft in einer Glaubensgemeinschaft zu einer Gewissensfrage wird. Daran zeigt sich einmal mehr, dass der Kampf um Religionsfreiheit der Sache nach der Vorläufer für die menschenrechtlichen Freiheitsrechte ist.

(aus: Du sollst deines Glaubens leben und, was gerade ist, nicht krumm machen - Johann Peter Hebel als Theologe - Vortrag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Evangelisch-Theologische Fakultät der Universität Münster/ Hermann Barth<sup>2</sup>)

- Konfirmation als Einschwören auf deutsche christliche Nationalkirche und auf nationalsozialistischen Staat (136f)
- starke Betonung der Begriffe „Gnade, Liebe, flott, fröhlich, Namen Gottes...aus der Nachbarschaft“ und Vermittlung Gottes und Jesu Christi als „Volks- und Parteigenossen“. „Ortsgruppenleiter“, „Reichsführer“ in der Predigt des Pfarrers (135)
- zugleich: Bewusstsein des Betruges durch den Pfarrer (136) bzw. deutliche Kennzeichnung der Formulierungen als „Getöse der Deutschen Christen“(135)
- Charakterisierung des Pfarrers durch sein Gewand, das sich „wallte und blähte, sich wölbte“ (136), wie der Pfarrer selbst, und doch keine Waffe enthält: Wort als Waffe des Pfarrers, vgl. mit Davids Stein und Petrus` Schwert
- indirektes Zitat des Pfarrers: Verquickung der Schöpfungsidee mit der Blutgemeinschaft des deutschen Volkes, Anmahnung der Verantwortung gegenüber dieser Herkunft mittels der Zuweisung Deutschlands als Aufgabe, Hervorhebung Jesu als Kraftquelle (136)
- Rückbezug des Pfarrers auf das Alte Testament als „Beispiel göttlicher Volkserziehung“ (136; ansonsten lehnten die Dt. Christen das AT als „jüdisches Werk“ ab.)
- Beschreibung des Glasfensters in der Kirche als Einführung in die Glaubensvorstellungen des jugendlichen L.H.: „guter Hirte mit rotem Umhang; mit Lämmchen und Stab; evangelischer Christus, ein preußischer Heiland“ (137)
- Einordnung des „ev. Christus“ als „preuß. Heiland“ wird bereits durch die örtliche Nähe zu Wappenfeldern und Eichenlaub vermittelt.
- Verknüpfung zwischen Engel und Krieg: „preußischer Engel“ als Trost der sterbenden Soldaten
- Predigt des Pfarrers (137ff)

- *Verortung des deutschen Engels in die nächste Nähe Gottes*
- *arteigenes Gesetz in Gestalt Adolf Hitlers und des Deutschen Reiches (Messiasersatz, Reich Gottes)*
- *implizite Forderung nach Kampf um Ehre und Freiheit aus der heldisch verbrämten Geschichte Deutschlands (138)*
- Selbstdarstellung des Pastors bei der Predigt: „reckte... spreizte sich... strafften sich...“; „Der Singsang gaukelte... fand Resonanz“ (138); Verführung zum Deutschen Christentum
- Gegensatz zwischen zivilem Anzug und Uniform der Hitlerjugend
  - *Erfüllung der deutschen Bestimmung durch die glaubende Gemeinde*
  - *Ziel der „Deutschen Christlichen Nationalkirche“*
  - *Exclamatio: „Ein Volk! Ein Gott! Ein Reich! Eine Kirche!“*
- Parallelisierung von christlichem Gesang (Segensbitte) und jugendlichem Desinteresse (138f)
- Ausruf als Bekenntnis zu Blut und Boden, arteigenem Gesetz, aber: unverstanden (139)
- Ritter St. Georg als Verkörperung der „mannhaften deutschen Tugenden“ (Konfirmationsblatt); Ablehnung durch den Vater wg. des Heiligenscheins trotz deutscher, „vaterländischer“ Einwände 140): „einer mit Heiligenschein“; vermeintlich katholischer Heiliger
- Auseinandersetzung um das richtige Konfirmantenbild: Konfirmationsbilder der Eltern als Beispiele der zwei Seiten des Protestantismus zwischen frommem Biedermeier und erbaulicher Denkart (142)
- Da Vincis „Abendmahl“ spiegelt nach Vorstellung des Kindes das „Ringens um den rechten Glauben, Treue und Verrat“ (142)
- Kommentierung des Konfirmationsspruches durch den Vater als unpassend zu dem gut gemalten, aber für ihn bedeutungslosen Bild; zudem gilt die Darstellung des demütigen Jesus als angeblicher Beschützer der Menschheit ihm als zu lasch und untätig (143, vgl. eigenes Beschützerideal Kap. 7, Rolle des Vaters)
- Konfirmationsbild der Mutter als frommes und gegenwärtiges Gegenstück zum religiösen Desinteresse des Vaters; auch dieser Spruch unpassend zum Bild
- zeitgen. Einlassung: Jesus als „Grüner“, als „Umweltschützer“ am Ammersee (145)
- Gegenbild zum Vater: Großmutter als Inbegriff der gehorsamen und frommen Frau, die in den Himmel kommen wird (146)
- Zitat des Liedes „Führ` uns an der Hand bis ins Vaterland“ als Anlass des Mitleides mit der Großmutter; metaphorische Doppeldeutigkeit des Begriffes Vaterland und Übergang zur Vorstellung des Vaterlandes als vergegenwärtigte Erfüllung der Utopie der Deutschen (ebd.) in Form der medial beschwingten Welt des Sonntagnachmittags
- Rückkehr zum Konfirmationsbild, das von Harig „im blauen Dunst“ meditiert wird und das gleichsam den völkischen Sinn der „Deutschen Christen“ symbolisch vergegenwärtigen sollte (147f)
- Dürers Ritter St. Georg als deutscher Ritter mit kräftigem Pferd und mit anderen gleichgerichteten Attributen (148) versehen; Inbegriff des Ritters mit dem einzigen Störenfried, dem Kreuz statt des preußischen Adlers: Ideologie und Religion erscheinen austauschbar „es ist das Kreuz im Weg [...] ein katholischer Heiligenschein“ (ebd.)

- „der scheußliche Lindwurm“ (149) als Sinnbild ideologiefreudlicher Macht; „etwa der französische Erbfeind, der polnische Bluthund, der sowjetische Untermensch.“ (150)
- „Welche der Geist Gottes treibt, das sind Gottes Kinder“ (150) wird schließlich verstanden als „Aufruf zum Kampf“ (151)
- „gerüstet zum Kampf auf den Leviathan“ (ebd.): Begrifflichkeit aus der Apokalypse als Ausdruck der jugendlichen Bereitschaft zum Kampf bis zum Ende
- „alles war auf einmal heilig“ (ebd.) – Inanspruchnahme des Ausdrucks „heilig“ für bis dahin profane Dinge des Alltags; Zunahme der Verstrickung der Jugendlichen in die nationalsozialistische Ideologie, vor allem durch das Liedgut und Schulungsabende des Jungvolks
- „so untrennbar waren Glaube und Vaterland ineinandergeraten“ (152): Einübung im Glauben wird zur Einübung in den Nationalsozialismus: "Wenn wir sangen: ‚Führ uns an der Hand ins Vaterland‘, dann dachten wir an Adolf Hitler, [...] nicht an Jesus wie Großmutter.“ (ebd.)
- Bedeutungsverlust der eigenen Konfirmation angesichts der zahlreichen Siege der deutschen Armee, daher Mutation des Ritters Georg zum deutschen Soldaten bzw. „Streiter“ (ebd.)
- zunehmende Überzeugung, dass die deutschen Soldaten, von Gottes Geist getrieben, Gerechtigkeit übten (153)
- Beginn der Reflexion bzgl. der Art der Glaubensüberzeugung und Art des „Himmels“ (ebd.) aus der Retrospektive, auch unter Berücksichtigung der eher agnostischen oder zumindest religiös desinteressierten Eltern
- Identifizierung des Begriffs „Himmel“ mit „Fahnenhimmel, der auf Pfeilern ruht, die Kampf und Arbeit heißen“ sowie Vergleich mit dem germanischen Mythos des „Walhalla“ als versprochenem Ort für gefallene Soldaten (153f)
- Abschlussfragen: „Walhalla, war das der Himmel?“ „Die Vorsehung, war das Gott?“ (154): retrospektives Bewusstsein über Substitution der eigenen religiösen Begriffe, ergänzt durch die Überlegung, „nur der Glaube sei es ja, durch den der Mensch gerecht werde“ (ebd.). Glaube an sich wird nicht konstatiert, sondern nur die Entstehung einer „Glaubenslogik“, die das Töten der Feinde als Gottes Wille markiert.
- schließlich: Anwendung des Begriffes „Lindwurm“ (ebd.) auf Deutschland als endlich besiegt Drache
- ernüchtertes Fazit des Erzählers: keine Auseinandersetzung des Pfarrers mit seinem Handeln, Heimkehr des Pfarrers ins Rheinland (155)

## **Fazit:**

Bezug Kapitel - Überschrift: Von einem sicheren, festen Stand im christlichen Glauben kann bei dem Heranwachsenden nicht die Rede sein; eine echte, dahingehende Erziehung fand im Elternhaus nicht statt und ermöglicht leichter die Beeinflussung durch nationalsozialistische Ideale, zumal der verantwortliche Theologe vor Ort selbst nicht „seines Glaubens“ lebt, sondern willig, ja sogar enthusiastisch die Bestandteile der neuen Ideologie integriert. Das Ideal der Nächstenliebe und die Idee des Gewissens als Stimme Gottes brechen zugunsten einer kämpferischen, völkisch überformten Theologie zusammen, die der Vater, scheinbar nur auf Grund der quasi katholischen Heiligenverehrung, die im Konfirmationsbild zum Ausdruck komme, ablehnt. Hier tritt sein Unbehagen, einen Menschen zum Heiligen, zum Perfektum zu erklären, deutlich heraus, wird jedoch nicht in letzter Konsequenz hinsichtlich der Ablehnung eines Personen- oder Kriegskultes weitergegeben. Anhand der elterlichen Konfirmationsbilder, die dem Erzähler-Ich deutlich vor Augen zu stehen scheinen, reflektiert dieses seine einstige Unsicherheit und auch die auffallende Gemeinsamkeit der beiden Ansätze: Der gemalte Jesus wirke jeweils zu passiv, zu abwartend, zu sanftmütig, ein „Umweltschützer am Ammersee“ (145), so dass die mitreißende Wirkung des agitatorischen Potentials einer handelnden, fordernden Ideologie nachvollziehbar wird, zumal sie offiziell in das neue Bild des Protestantismus zu passen schien. Eine echte Überzeugung Harigs bleibt aber zweifelhaft.

## **10.0 Handlungsorte**

### **10.1 Heimat**

Die saarländischen Handlungsorte um Sulzbach oder auch um Merzig sind gerade für die Leserinnen und Leser mehr als bloße geographische Bezugspunkte. Die persönliche Lebensgeschichte und die jeweiligen Familiengeschichten lassen sie zur Heimat werden. Dieser vielschichtige und mit den unterschiedlichsten Bedeutungen aufgeladene Begriff meint - als einen Schwerpunkt – eine Lebenssituation, in und zu der man sich nicht erklären muss, wo die eigene und die kollektive Wahrnehmung der Welt weitgehend zur Deckung gelangen, wobei dieses Weltverständnis bestätigend und zugleich offen sein kann.

Einerseits beinhaltet Harigs Roman ein saarländisches Identifikationsangebot bspw. im Erzählen von Alltagssituationen, das ein bestätigendes Wiedererkennen bereitstellt: So war das bei uns. Andererseits wird durch die provokative Infragestellung durch das Erzählen diese Identifikation angegriffen, ja zerstört. Das „So war das bei uns“ verliert seinen affirmativen Charakter, es wird zur Verunsicherung, intendiert die kritische Selbstreflexion, letztlich mit dem Ziel einer rationalen und emotionalen (Selbst-)Erkenntnis.

Harigs Roman ist natürlich kein banaler Heimatroman. Die Verführung hat eine ideologische Schein-Identität zur Folge, die nicht in „Heimat“, sondern in eine existentielle Unbehautheit führt. Von dieser kann man sich nur in einem schmerzhaften, schwierigen Prozess lösen, um so einen neuen, lebbareren Ort zu finden. Die im hessischen Idstein befindliche Schule spiegelt diesen Befund: Auch hier ist die Geografie durch das Erzählen etwas anderes geworden als die bloße Ortsbeschreibung. Letztlich ist die Schule ein ideologischer Fremdkörper, der sich in die beschauliche „Heimat“ einnistet. Ihre tatsächliche Konsequenz und den tatsächlichen Charakter offenbart sie in der nahe gelegenen Tötungsanstalt Hadamar, und dieser Charakter muss versteckt werden. Die Lüge, die dadurch entsteht, dass die Handelnden um die

Verbrecher wissen, die Täuschung als Prinzip akzeptieren, entwickelt einen Gefängnischarakter, wie er im Motto des Hitler-Zitats anklingt: Verführt, hinweggeführt in das Ideologiegebäude des NS, kann so keine „Heimat“ gegeben sein. Auch Harig kann sich nicht selbst hieraus befreien. Er muss durch andere einen Anstoß erhalten (Kriegsende, Gefangenschaft, Frankreicherfahrung usw.), der ihn dann nach 50 Jahren mit dem Erzählen seiner Geschichte(n) die eigene Heimatsuche durchführen lässt. Damit sind die Orte der Handlung sowohl geografische Ankerpunkte als auch bildliche Deutungen des Geschehens (vgl. Abschnitt „Architektur“). Und diese zweite Bedeutungsebene wird durch die besondere Erzählweise des Autors vermittelt (vgl. Abschnitt „Erzähler und Schreiben“).

## 10.2 Frankreich (Kap. 12)

Der Aufenthalt des Junglehrers Ludwig Harig in Lyon mutet wie die Bewährungsprobe einer Generation an, deren Entsöhnung noch ausstehen scheint. In der Reflexion der damaligen Ereignisse aus der Perspektive des gereiften Besuchers der Stadt erscheint die Vergangenheit allerdings nicht als positive Zusage an das eigene Ich, sondern bleibt bruchstückhaft in der Wahrnehmung der Möglichkeiten jener Zeit. Auch die Ansätze autoritärer Strukturen in Frankreich scheinen erst im Nachhinein erkannt. Der Anspruch, einst zu den Löwen gehört zu haben, wird daher ebenso hinterfragt wie die eigenen Entscheidungen und die aus der Vergangenheit gewonnenen Erkenntnisse. Das Symbol der „Löwen von St. Irénée“ selbst, Raubtiere, die in der Arena zur Tötung des Heiligen mit dem klaren Wahrheitsanspruch herangezogen wurden, werden zum Symbol des Widerstandes gegen alles scheinbar Heilige und bis dahin für wahr Gehaltene, der jedoch weder umfassend noch vollständig durchdacht wirkt. Zugleich scheint die unmittelbare Vergangenheit der jungen Männer in Lyon unreflektiert und verdrängt, obschon die Brutalität jener Zeit des Krieges und der Menschenverachtung (Barbie) auch in Lyon überall bis in die Gegenwart präsent bleibt.

- Quasi dreimaliger Eintritt in die damalige Situation (visuell, haptisch, sozial) vermittelt den Eindruck der schrittweisen Annäherung an die Vergangenheit (Beginn des Kapitels mit zeitlicher Einordnung der Momentaufnahme und des generellen zeitlichen Abstands; ähnlich wie Kapitel I)
- Einführung des Ortes mithilfe der Schilderung eines ersten Gesamteindrucks bei der Ankunft (251), keine Einzelheiten in der Wahrnehmung des erzählenden Ichs, erst Benennung derselben im Vergleich zur Gegenwart.
- erster konkreter Eindruck der Vergangenheit beim Blick auf das Hotel „Terminus“, das einst eine Gestapo-Dienststelle beherbergt hatte und jetzt durch seine offenen Fenster besticht (ebd.)
- akkumulativ gestaltete Gegenüberstellung von Erschöpfung und Eindrücken als Wiedergabe der eigenen Verwirrung nach der Ankunft (251f)
- Übergang zu den haptischen Eindrücken (Kälte, Handlichkeit, Stabilität, Holz) am frühen Morgen beim Eintritt in die zwar geometrisch strukturierte, aber dennoch beängstigende Intensität der Stadt (252, *Metaphern*: Schluchten, Gassenschlünde)
- dritte Einführung in die Situation: personelle Konstellation - gemeinsame Ankunft mit Hugo Pfeiffer, Klassenkamerad im Lehrerseminar, und endgültige Benennung des konkreten Tages
- Schilderung der Konfrontation der menschenleeren Stadt mit der umtriebigen Suche der Angekommenen nach der Adresse des Lycées (akkumulativ gestaltet: „irrten umher, verliefen uns, keuchten unter der Last der Koffer, schnauften in der diesigen Luft“ (ebd.))
- Übergang zum Eindruck des Gebäudes in der Gegenwart, verbunden mit überkommenen Bildern der Vergangenheit, schließlich einmündend in Überlegungen zur Hierarchie der Aufsicht („ein hierarchisches Zusammenspiel disziplinierender Gewalten“ (253)); Freiheitsverständnis
- Wohnungsproblematik; fehlendes Zimmer ergibt Lebensgefühl wie in den Gedichten Baudelaires; dabei Wahrung der Vorteile durch die Kriegsschädigung Hugos
- generelle romantische Verbrämung der Situation durch Vergleich mit derjenigen Jean-Jacques Rousseaus (254)

- Vermittlung eines Zimmers in Fort St. Irénée durch den französischen Kollegen, Mr. Botrand, der sich erhofft, dass der Protagonist „ihnen (den frankochinesischen Studenten, Anm. d. Verf.) ein bißchen europäische Gesittung beibringe“ (ebd.)
- Mr. Botrand als der Vorzeigefranzose mit Baskenmütze und Gourmetallüren, ehemaliges Mitglied der Resistance(256), der dem erzählenden Ich auf gemeinsamen Spaziergängen das alte Lyon als wohlgeordnete Welt eröffnet
- Eindruck der Ordnung ergibt sich aus der unmittelbaren Nähe von Schule, Fischgeschäft, Kirche und Fort: Begeisterung für eine alle Bereiche des Lebens umfassenden Rahmung des Alltags im Sinne einer Rückversicherung in der Fremde: Der Name des Heiligen steht für Bereitschaft, sich ein altes, neu entdecktes System der Sinnggebung zu erschließen bzw. zumindest anzuerkennen
- Mr. Botrand: Versinnbildlichung der Erweiterung des Horizontes bzw. der Offenheit eines Teils der Franzosen, später ergänzt durch Roland Gazet und Marc Gimel; im Gegensatz dazu die Lyoner(257); zugleich Identifizierung mit einem Eiferer gegen alles unerwünschte Fremde (261)
- Schilderung der typischen Kennzeichen beider Studenten der Martinière, die dann Freunde werden; Anlass eines Ausflugs in die unmittelbare Gegenwart der Stadt Lyon (258ff), der mit einem Versuch der Klärung einhergeht
- Veränderungen innerhalb Lyons:
  - o Name am Pförtnerhäuschen
  - o Exerzierplatz als Park
  - o Souterrains zugemauert
- Selbstvergewisserung hinsichtlich der einstigen und gegenwärtigen Interessen („Woran wollten wir uns erinnern?“ (260) - scheinbare Schlüsselfrage)
- Tabakdose als Symbol einer sich verflüchtigen Welt
- „Einst wollten wir Löwen sein, jetzt haben wir uns in Schafe verwandelt.“ (260) Überleitung zu einer moralischen Selbstvergewisserung anlässlich des Symbols der Löwen
- Als „Löwen des Forts St. Irénée“ haben sich die einstigen Freunde gegen jede Art von Autorität zu wehren gesucht, aber nicht alle erkannt bzw. die eigenen Verstrickungen darin geleugnet („Wir saßen mittendrin und der gute alte Oberst hatte sein Kreuz mit uns.“ (261))
- Kooperation mit den Bankräubern als einziges Zeichen eines gleichsam passiven Widerstandes, der nur bedingt durch echte Agitation ergänzt wurde („Wir brüsteten uns, wir brüskierten. Wir rempelten [...], wir krakeelten, wir prahlten. Doch haben wir je [...]?“ (263))
- Umgang mit den Standbildern Lyons als Sinnbild einer blinden Generation, die nicht wirklich an den Grundpfeilern der Gesellschaft rüttelt
- Heimkehr zu Weihnachten als Eröffnung einer neuen Perspektive auf das Altbekannte, empfunden als plötzliche Erschütterung („Nie hat mich etwas mehr erschreckt als die plötzliche Änderung des Gewohnten“ (264))
- Ablehnung der Weihnachtsgeschenke durch die Eltern, vor allem durch die Mutter, entspricht dieser Generation und ihrer Beschränkung auf die eigene (bescheidene) Perspektive; dennoch Nutzung der Geschenke „mit so viel Inbrunst“ (265)
- Anzeige der Veränderung im Leben der jungen Bewohner des Fort St. Irénée:
  - o Verschwinden von Mr. Botrand (265)
  - o Verlobung des Freundes Hugo (ebd.)
  - o Bekanntschaft mit den Schweizer Mädchen (ebd.)

- Verwandlung des eigenen Zimmers in einen Nachtclub (266)
- Erinnerung an Übersetzungsstunden, die der Versenkung, der Vertiefung der Eindrücke bzw. dem Nachsinnen über die Eindrücke dienen
- Zuspitzung bzgl. des Eindrucks der schwarzen Stuten (267)
- Zeit der Besuche I: Begegnung der jungen französischen Männer mit Harigs Vater: besondere Konzentration auf die militärische Belobigung des Vaters von Roland („Vater wurde nämlich nicht müde, es immer wieder zu hören“ (268)); Einsicht in die eigentliche Unbegreiflichkeit des Krieges zwischen Franzosen und Deutschen in der Formulierung des Vaters; Stolz des Vaters auf die Freundschaft des Sohnes mit dem Franzosen
- Ausdrücken der Zigarette auf dem Wort „chagrin“ (ebd., Gram, Kummer): gleichsam Auslöschen des Leides durch den Vollzug des Dialoges mit dem Feind, gemeinsames Rauchen als Ritual der „Friedenspfeife“
- Zeit der Besuche II: Begegnung mit dem Schweizer Mädchen als Schock für die Eltern; dagegen Hoffnung des Bruders auf eine Erweiterung des Horizontes (269)
- Zeit der Besuche III: Anreise des Freundes Eugen und gemeinsamer Genuss des Pastis, der als Absinth verkauft wird; anschließend Zusammensein mit den Schweizer Mädchen im eigenen Zimmer
- Umschwung zur Thematik der Löwen von St. Irénée als grundlegender Symbolik: Löwen, die alle Wahrheitsfanatiker zum Schweigen gebracht haben; der Versuch eines eigenen Löwengebrülls scheitert jedoch zwischen Gesang und Wasserhahn im Fort (270); das Löwengebrüll scheint nicht laut genug gewesen zu sein
- Umschwung zur Gegenwart: vorherrschender Gestank, Veränderungswille der gegenwärtigen Kultur, Nebeneinander von unveränderten Strukturen und veränderter Gegenwart als Auslöser einer erneuten Reflexion der Vergangenheit (Name des Collège: Jean Moulin (271))
- Objekt einer erneuten Reflexion: historische Figur des Klaus Barbie, der das „Vergessen“ zu seiner Wahrheit gemacht hat (271f)
- Symbol der zeitlosen „Frau im Hotel“ (Konstante des französischen Klischees?)
- Darstellung des Gefängnisses von Klaus Barbie als szenische Projektionsfläche der Erinnerungen, denen sich Barbie nicht stellte, wohl aber der Autor; zugleich heute ein „überwachener, verstopfter Ort“ (ebd.) der Gegenwart, der keine Alternative zu den Lockungen der Gegenwart darstellt
- Kulmination: „Die Lethe (Fluss des Vergessens) spritzt auf und zerstiebt in Abertausenden von Blasen. Zerstoßen sind so die schlechten Träume, die bösen Ängste. Verweht ist der Staub der Erinnerung“ (272)
- letzter Reflexionsansatz: Schlaflosigkeit angesichts der eigenen, nicht zu verdrängenden Erinnerungen: tiefes Einatmen, Rückbesinnung, Bewusstwerdung der eigenen Anteile; Mitspielen, Lachen, Glaube, Gesang als Synonyme der eigenen Beteiligung und Begeisterung in der Vergangenheit werden mit Auslöschung, Schafott und Tötung verbunden.
- letzter Satz des Romans: emphatische Verneinung der eigenen Schuldlosigkeit, eindeutig auf sich selbst bezogen (Fazit)

## 11.0 Sprache

Die Darstellung der sprachlichen Besonderheiten wird *exemplarisch am ersten Kapitel* durchgeführt (siehe Tabelle); auffällige, immer wiederkehrende Phänomene werden noch einmal zusätzlich vorgestellt.

- vielfältige Symbolik (siehe ebenda), z.B.
  - das Neue Schulhaus
  - René
  - das weiße Pferd
- Nutzung von Phraseologismen; beginnend mit dem Titel  
**aus der Reihe tanzen:** sich anders benehmen als die Gruppe,  
auffallen

## Kapitel 1

Correctiones	„genauer gesagt“ (9) Zuspitzung der Ortsbeschreibung „ein Auto, [...] ein schwarz lackiertes französisches Modell“ (12)
Paradoxa bzw. Oxymora	„mit seiner kargen Pracht“ (9) „sanftes Dröhnen“ (12) „eine kleine Ewigkeit“ (12)
antithetischer Aufbau	„alten, ärmlichen Steinkästen majestätisch überstrahlt“ (12) „Meute [...] Opfer“ (13)
Zitate	„Wir streben nach einem Platz an der Sonne“ (9) (Kaiser Wilhelm 1902) Aussagen des Vaters über das Schulhaus (10f) Anweisungen des Lehrers (13) „Feuer Feuer“ (21); Sprechvers, Gelesenes aus dem Lesebuch von einst
Vergleiche	„den Eindruck haben, ein täglich herabfließendes neues Licht“ (9) „stach wie eine Ahle“ (11) „wie der Daumenlutscher“ (13) „als sei er der gottgleiche Schriftsetzer“ (15) „Mir war, als liege ein Stück ausgeglühter Schlacke“ (20)
Wiederholungen	„Geist“ (9ff) <i>Anapher</i> : „Wir“ (14) „Wir lasen“ <i>Anaphern</i> „Er“ (15) <i>Anapher</i>
Akkumulationen	„Die Vernunft schwieg. Die Erinnerung schwieg. Das Gewissen schwieg.“ (19) <i>Epipher, Trikolon</i> „nicht stärker, nicht schwächer, nicht“ (15) „nur ein leises Knistern zu hören“ (20)
Metaphern	„ein mächtiges Blendwerk“ (10) (Vermittlung der vorgetäuschten Großartigkeit) „nadelspitze Griffel“ (11)
Personifikation	„Sandsteine, die kein Gesicht zeigen“ (10)
Hendiadioyne	„Schärfe und Schliff“ (11) (Beschreibung der Stimme) „schrill und grell“ (11) „Tränen und Pisse“ (12)
Emphasen und Ausrufe	„wie habe ich es vergessen können!“ (9) (Ausdruck der Fassungslosigkeit) „Ja, es war sicher“ (11) „Ja, wo wir anderen“ (12) „Ja, immer wird mir das Bild vor Augen stehen“ (12) „ja, es war heilsam“ (15) „Er war so traurig, so verstört!“ (16) „Ja, arme, kleine, unglückliche Renés“ (17) „Ja, René sah aus“ (19) „O Gott, was wäre, wenn“ (21) „Ja, wir schätzten ihn sehr ...“ (21) „Ja, wenn ich Führer wäre“ (22) „Ja, wir alle wollten Führer werden“ (23) „Das Kleidchen, die Schnallenschuhe, der Bubikopf!“ (24)
Tri kola	„Kein Kamerad, kein Freund, kein Nächster.“ (13) „Führung genommen, Bündnisse geschlossen, waren Spießgesellen geworden“ (13) (Klimax) „Jeder Schluck brannte [...], brannte auf der Zunge, brannte“ (20)
Variationes	„Wir wollten nicht, das er sich eingefügt hätte...[...], er störte...[...], er passte nicht...[...] und gehörte doch dazu.“ (15) „Er war überzählig, er war überflüssig.“ (13)
rhetorische Fragen	„War der Kleine etwa nicht überzählig, nicht überflüssig?“ (14) „Waren die Schienen frei? Standen die Weichen richtig? Ging es schnell genug? [...]“ (23f)

- Wechsel zwischen Reflexion der Erinnerung, Gegenwart und erzählter Erinnerung mittels
  - o akustischer Signale („Im Schulhaus schellte es.“ (11)) oder
  - o der Zeit- oder Ortsangaben (z.B. durch Temporal- („Heute...“) und der Ortsadverbialen, aber auch substantivischer Ausdrücke)
  - o einleitender Fragen („Was hatte es eigentlich auf sich...[...]?“ (16); „Was ist geschehen in diesem halben Jahrhundert?“ (19))
  - o häufig kurze parataktische Aussagesätze
  - o Tempuswechsel („[...] glitzerten im Frost. Es ist [...]“ (26))
- Spiegelung des Gemütszustandes des Ich-Erzählers in der Natur (z.B. 26, 235)
- häufige Personifikationen von bedeutungsintensiven Dingen, die über sich selbst hinaus verweisen (z.B. 9, Steine)
- Zunahme der Emphasen mit Beginn der Schilderung des ersten Schultages und der Beschreibung Renés:
  - o nachdrückliche Bejahung einer (einstigen) Einschätzung des Autors aus heutiger Sicht
  - o nachdrückliche Verneinung einer Option aus der Gegenwart heraus (272)
- Vergegenwärtigung des Versuches, sich richtig bzw. wahrheitsgemäß zu erinnern bzw. Spiegelung des Reflexionsprozesses des Ich-Erzählers mittels Reihung von Fragen (z.B. 26, 259, 260)
- phasenweise intensive Nutzung des Pronomens „wir“ zur Kennzeichnung der sich in der Jugend verstärkt darstellenden Gruppenphänomene (im Gegensatz dazu: die Reflexion des Ich-Erzählers in der Gegenwart); häufig als sich wiederholender Satzanfang (Anaphern)
- häufige Vertiefung bzw. Auslotung des gebrauchten Bildes oder Ausdrucks mittels Trikola bzw. Correctiones oder Variationes: Scheinbare Unsicherheit im Ausdruck führt zu höherer Präzision und vergegenwärtigt dem Leser umso deutlicher den Gedankengang des Ich-Erzählers, sein Ringen um Wahrheit bzw. Wahrhaftigkeit (Kap. Memorialstil)
- deutliches Bemühen, einen schwer fassbaren Sachverhalt mittels verschiedener paradigmatischer Begriffe auszuloten (12, 18), „allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Schreiben“ (Kap. Memorialstil (Verweis auf Kleist))
- in erzählenden Anteilen vielerlei asyndetische Hauptsatzreihungen (z.B. im Kapitel „Die Löwen von St. Irénée“); Erzeugung eines gewissen Gefühls der Atemlosigkeit des Erzählens, einer un-be-greiflichen Fülle von Eindrücken
- prägnante, zumeist kurze Zitate der prägenden Figuren der Vergangenheit, etwa des Lehrers, des Vaters, der Mutter zur Profilierung dieser Figuren sowie zur Erzeugung echter Greifbarkeit
- Nutzung umgangssprachlicher sowie dialektaler Ausdrücke zur Vermittlung von Lokalkolorit, sprachlicher Eindeutigkeit und Authentizität
- Wechsel zwischen parataktischen und hypotaktischen Abschnitten
- zeitraffendes bzw. zeitdehnendes Erzählen

## 12.0 Erzähler und Schreiben

### 12.1 Verhältnis des Erzählers und des Erzählten zur Historie

Das Verhältnis beider Formen der Reflexion des Lebens von Gesellschaften und Individuen ist spannungsreich und vielfältig. Beide haben einen eigenen Begriff von Wahrhaftigkeit, wobei es zu Überschneidungen und Übereinstimmungen, zu Gemeinsamkeiten und Differenzen kommt:

Die Literatur erhebt einen Anspruch auf psychologische, moralische, „menschliche“ Wahrhaftigkeit. Sie hat grundsätzlich fiktionalen Charakter und braucht die Fiktion, Fiktionales, um sie selbst zu sein. Die Historie bezieht sich auf den Anspruch des in der Geschichte Überprüfbaren, dies geschieht im Kontext einer systematischen Weltdeutung. Fiktionales wird als Selbstausdruck vermieden und nur ggf. als historisch feststellbares Phänomen konstatiert.

Harigs Roman steht als Entwicklungsroman in einem eindeutigen historischen Kontext unter beiden Aspekten. Als Roman reflektiert er seine Personen mit den Mitteln des Erzählens in ihrem Kontext, der sowohl ein historischer wie ein erzählerischer ist.

## **12.2 Erzählen im Memorial-Stil als Ringen Harigs um Wahrhaftigkeit**

Mit einem Kommentar des Erzählers Ludwig Harig beginnt der Roman, nicht etwa mit einem direkten Einstieg in die Romanhandlung.

Der Autor verweist darauf, dass er René, dessen Unglück mit der Einschulung begann, 50 Jahre verdrängt und vergessen habe. Ein halbes Jahrhundert habe die Vernunft geschwiegen, die Erinnerung und das Gewissen (19) - geschwiegen über das, was er René an Nicht-Wiedergutmachendem angetan hätte.

Dieses uneingeschränkte, an den Romananfang gestellte und authentisch wirkende Schulbekenntnis von existentieller Bedeutung klingt wie ein Paukenschlag, der den Leser auf ein Thema von besonderer persönlicher und allgemeiner Tragweite einstimmt, der auf eine Auseinandersetzung mit der persönlichen Schuld eines Individuums und der kollektiven Schuld eines ganzen Volkes vorbereitet (Interesse des Lesers an Aufklärung). Und um der Besonderheit dieses Romananspruches und der Chronologie des Romangeschehens gerecht zu werden, beginnt der Autor mit einem expositorischen, den Kontext festlegenden und scheinbar lapidaren Satz: „Alles begann im Neuen Schulhaus, (...)“ (9), in der Schule: mit der Erziehung.

Es geht dem Autor im Roman um die Rekonstruktion der Entstehung eines politischen Bewusstseins, um das Nachspüren des Ablaufes einer selbst durchlebten Verführung (vgl. Süddeutsche Zeitung vom 29.9.90, Nr. 225, S. XVI). Die Autobiographie in der Konzeption von Harig steht als Resultat eines Erinnerungsprozesses, in dessen Verlauf sich ein Um-, Neu- und Fortschreiben auf einem sich verändernden, auf einem ständig revidierten Erinnerungsfeld ereignen. Daher vermittelt dieser „Memorialstil“ zudem den Eindruck des Episodenhaften, des Austauschbaren und Vorläufigen.

In dem erinnernden Schreiben verfolgt der Autor nicht das Ziel der Schilderung von Wahrheit, er begibt sich auf die Suche durch „Wiederbeleben (der) Alpträume, das Nachbilden (der) Vermutungen, das Rekonstruieren (der) damaligen Einbildungen“ (Benno Rech, „Nichts ist wahr als das Selbstempfundene“ – Ludwig Harigs autobiographisches Erzählen, 47). Das Mittel dieser Imagination impliziert Bilder und Trugbilder, so dass eine klare Trennung von Faktizität und Fiktionalität unmöglich erscheint. „Die Texte haben zwar einen hohen biographischen Anteil, suggerieren jedoch von vornherein niemals die Idee einer `Selberlebensbeschreibung`. (...) Hier wird keine Biographie in chronologischer Ordnung mit teleologischem Finale berichtet, sondern es werden die Brüche und Widersprüche von Personen, die Ideosynkrasien (sic) in den Turbulenzen des 20. Jahrhunderts geschildert. und zwar als Roman, in erzählter form. Darunter versteht Harig einen konstruktiven Akt: die literarische Umgestaltung bzw. überhaupt Gestaltung von Erinnerungsfragmenten.“ (Werner Jung in: Erinnerung, Ordnung, spiel. in: Sprache fürs Leben - Wörter gegen den Tod: Ein Buch über Ludwig Harig, hg. von Benno Rech, Gollenstein Verlag 1997, S. 164 – 181, hier: S. 169 zitiert nach: Owen Evans: Mapping the Contours of oppression, 2006, pdf, Brill Academic Publishers, S. 19 – 52, hier: S. 20f)

Mit zu bedenken ist auch, dass in größerem Zusammenhang die kognitivistisch-

konstruktivistische Theorie als Weltdeutung den je individuell-subjektiven Anteil in der Konstitution von Wirklichkeiten besonders hervorhebt. Erlebtes und deshalb auch in der Erinnerung mit räumlicher und zeitlicher Distanz Nacherlebtes und Geschriebenes sind Produkt einer individuell-subjektiven (Re-) Konstruktion von Wirklichkeiten. In der mosaikhaft erinnernden Nachgestaltung von Wirklichkeiten ergibt sich die Notwendigkeit, ihren Zusammenhang immer wieder aufs Neue zu entdecken und zu (re-) konstruieren.

Das Ringen des Autors um Wahrheit gestaltet sich auf der Grundlage einer defizitären Erinnerungsfähigkeit um in ein Bemühen um Wahrhaftigkeit. Es besteht die Möglichkeit, dass der Autor um der gesuchten Wahrheit willen Wirklichkeitselemente austauscht, neu verknüpft und zusammensetzt, nie aber verfälscht.

Nicht erinnerte Ereignisse werden durch fiktionale Elemente so ersetzt, dass sich eine in sich stimmige Ereignisabfolge ergibt. Die Schilderung realer Geschehnisse geschieht durch Kombination mit kompatiblen fiktiven Elementen, kurz: „Das Gestaltete macht das Erlebnis wahrhaftig“ (Harig selbst) und lässt es als „in sich stimmige(n) Erlebnis-Kosmos“ wirken. Die „Fiktion“ wird „zu einer neuen Wahrheit“ (Erich Kuby, in einer Rede zu Lothar Günther Buchheims „Die Festung“, 1995)), wobei „das literarisch Übertriebene, (...), das notwendigerweise Dazu-Erfundene (...) oft genug den Realitäten näher (ist) als das tatsächlich Geschehene“ (Wochenzeitung „Der Freitag“ vom 28.6.96, Nr. 27). In der Übertreibung wird Wesentliches sichtbar.

Das memoriale, erinnernde Schreiben ist in seiner Grundanlage Kleists Theorie von der „allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden“ verwandt: Harigs Schreibvorgang ließe sich so als allmähliche Verfertigung der Gedanken, der Erinnerungen während des Schreibens fassen, die Erzählung als jener Vorgang eines inneren Fragens und Antwortens des Ich-Erzählers, der sich als Kette immer wieder fortsetzt und mosaikhaft zu einem Gesamtbild fügt. Der Roman ist nicht nur Resultat eines inneren Gespräches des Autors, das aus erinnernden Fragen zur Vergangenheit und vorläufig erinnerten Antworten besteht, sondern er ist das innere Gespräch selbst. Insgesamt kann der Roman als erinnernde Frage nach der eigenen Schuld und als eine aus Erinnerungen geschöpfte und daher nicht endgültige Antwort auf die Schuldfrage gelten.<sup>3</sup>

In diesen Prozess des Ringens um Wahrhaftigkeit und Gewissheit wird der Leser mit einbezogen, wenn der Roman die Erzählebenen (Schilderungen, Reflexionen) wechselt. Rhetorische oder der Selbstvergewisserung dienende Fragen (wie z. B.: „War der Kleine [René] etwa doch nicht überzählig, nicht überflüssig?“; vgl. auch Kap. „Memorialstil“) treiben das Erinnern, das Reflektieren (des Lesers) voran und belegen durch ihre Wiederholungen, (Neu-) Aspektuierungen, dass der Prozess der (Selbst-)Vergewisserung und Aufklärung nicht abzuschließen ist. So pendelt der Roman zwischen „Selbst-Anklage und Selbst-Verteidigung“, immer jedoch im Bewusstsein darüber, dass es noch hätte anders kommen können und dass das Schicksal es gut mit ihm (Harig) gemeint hatte (Süddeutsche Zeitung vom 29.9.90, Nr. 225, S.XVI). Die „Gnade der späten Geburt“ erleichtert die Auseinandersetzung mit der (Mit-) Schuld durch die von der Unreife bewirkte Distanz zum Geschehen. Die Autobiographie darf als „Bußübung durch (erinnernde) Selbsterforschung“ und vor dem Hintergrund der „Gnade der späten Geburt“ auch als „Dankgebet“ (ebd.) aufgefasst werden. Kein „Ton der Selbstfeier“ ist wahrnehmbar, vielmehr ein schamvolles Eingeständnis (ebd.), der Versuch des Abtragens von Schuld in einem zehrenden, unaufhörlich erscheinenden Prozess der Selbstvergewisserung oder Selbstaufklärung, die sich im Leser fortsetzen soll.

---

3 vgl. Film: Weltpoet aus Sulzbach

### 12.3 Der Erzähler und die Schuldfrage

Als zentrales Motiv Harigs, den vorliegenden Roman zu verfassen, erscheint die in einer Vielzahl von Textpassagen aufgegriffene Frage nach der eigenen Rolle im Zusammenhang mit den historischen Ereignissen. So resümiert der Erzähler gegen Ende des Romans: „Ich habe nichts vergessen, und ich frage mich, ob ich nicht Schuld daran habe [...]. Auch ich hatte die Finger im Spiel, und ich spielte auf meine Weise mit.“ (272) Diese Problematik scheint auch für Harig letztlich zumindest teilweise ungelöst zu bleiben, denn so stellt er abschließend fest, nichts ungeschehen machen zu können. (272)

Dieses Fazit hinsichtlich der eigenen Schuld setzt voraus, grundsätzlich Schuld als Verantwortung für die Verletzung eines Gebotes durch eine vorsätzliche oder fahrlässige Handlung zu begreifen.

In rechtlicher Hinsicht, auch aus der rückblickenden Perspektive Harigs mehrmals angedeutet, ist eine Person nur dann schuldfähig und also strafrechtlich verantwortlich, wenn sie das Unrecht ihrer Tat einsehen und danach handeln kann. Diese Voraussetzung ist bei Kindern grundsätzlich nicht gegeben, somit auch nicht für den Erzähler in weiten Teilen des Romans. Die Einsicht in die Folgen einer Tat und die mit einer Steuerungsfähigkeit gegebene Freiheit, auch anders zu handeln, entwickeln sich erst in dieser Altersphase. Deshalb besteht grundsätzlich bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres eine Strafunmündigkeit.

Allerdings stellt der Erzähler wiederholt die Frage nach der Schuld auch insbesondere in moralischer Hinsicht. Dabei zeigt er das Problem auf, diese Frage sowohl aus der Perspektive des Kindes, aber auch aus der Perspektive zur Zeit der literarischen Aufarbeitung des Jahres 1989 beantworten zu können oder müssen. Aus der Perspektive des Kindes haben die Sozialisationsinstanzen in der Kindheit und Jugend maßgeblichen Anteil an den aufgezeigten Verhaltensweisen. Zu nennen sind hier insbesondere der obrigkeitstreue Vater, der verblendete Großvater sowie die Lehrer, Ausbilder und Vorgesetzten. So wird die eigene Schuld mit Verweis auf das Alter und die immanenten Zwänge des Systems wiederholt infrage gestellt und gleichzeitig auf die Mitschuld aller Vertreter der Familie außer der Großmutter verwiesen (146).

Gleichzeitig räumt der Erzähler aber nicht nur ein, trotz der Unmündigkeit bereits in der Kindheit ein Bewusstsein für ein grundsätzliches Fehlverhalten gehabt zu haben, vielmehr erscheint durch die Häufigkeit des dargestellten Zwiespalts diese Unsicherheit als das methodische Kernproblem und inhaltliche Kernthema des Romans. So wird die Misshandlung durch amerikanische Soldaten als Ausdruck des Schuldbewusstseins als durchaus gerechtfertigt beurteilt (231f), der Schlag erscheint dem Erzähler als Ausdruck der Notwendigkeit einer äußeren Befreiung.

Zudem wird die Befreiung von den nationalsozialistischen Parolen als schlichtes Abfallen von den Überzeugungen der Kindheit im Sinne des Ablegens eines Kainsmals mit dem Ende des Krieges durchaus auch kritisch bewertet (240). „[W]ir hatten uns im Nu reingewaschen, Führerbilder und Hakenkreuze waren in der Versenkung verschwunden, das Braun war abgespült, und jedermann trug eine weiße Weste, bevor die braven Altkommunisten aus den Konzentrationslagern sich wieder zurechtgefunden hatten.“ (241)

Die Einsicht des Erzählers, an den Ereignissen nichts mehr ändern zu können, erscheint somit als Ausdruck einer gewissen Ohnmacht, die durch unzureichende Möglichkeiten der Sühne bzw. Wiedergutmachung zusätzlich verstärkt wird. Harig bleibt nur die Möglichkeit einer moralischen Selbstverpflichtung, der nicht zuletzt im Prozess der Sprachreinigung nach 1945 Ausdruck findet.

## Schuldfrage

„Ich habe nichts vergessen, und ich frage mich, ob ich nicht Schuld daran habe [...]. Auch ich hatte die Finger im Spiel, und ich spielte auf meine Weise mit.“ (272)

## Schuld

Schuld beruht auf der Verantwortung für die Verletzung eines rechtlichen, moralischen oder religiösen Verbotes bzw. Gebotes. Schuld kann durch eine vorsätzliche und fahrlässige Tat oder Unterlassung entstehen.

Art der Schuld	Beurteilungsinstanzen der Schuld
<b>Rechtliche Schuld</b> liegt bei einem faktischen Verstoß gegen geltende Gesetze (positives Recht) vor.	geltendes Strafrecht und ein Gericht, das danach urteilt
<b>Moralische Schuld</b> entsteht durch Handlungen oder Unterlassungen, die bei freier Entscheidung gegen sittliche Normen, moralische Pflichten und das Gewissen verstoßen.	- das eigene Gewissen - Verpflichtungsgefühle gegenüber der Bezugsgruppe (= soziales Gewissen)

## Schuldfähigkeit und strafrechtliche Verantwortlichkeit

Schuldfähig und also strafrechtlich verantwortlich ist ein Täter, wenn er das Unrecht seiner Tat einsehen und nach seiner Einsicht handeln kann. Diese Voraussetzung ist bei Kindern grundsätzlich nicht gegeben. Die Einsicht in die Folgen einer Tat und die mit einer Steuerungsfähigkeit gegebene Freiheit, auch anders zu handeln, entwickeln sich erst in dieser Altersphase. Deshalb besteht bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres eine Strafunmündigkeit.

*(Grundwissen Ethik/Praktische Philosophie, 101)*

## Zwischenfazit:

keine strafrechtliche Schuld – Gesetzgebung zur damaligen Zeit sowie die bis einschließlich Kapitel VIII bestehende Strafunmündigkeit  
religiöse Schuld – einerseits wiederholte Verstöße gegen religiöse Grundsätze, gleichzeitig aber Kooperation der Kirche mit dem Staat  
moralische Schuld – Beweggrund für die Aufarbeitung im Rahmen des Romans

## Die moralische Schuld – der Erzähler als Mitläufer oder Mittäter

### Beurteilung aus der Perspektive des Kindes



### Beurteilung aus der Perspektive des Ich-Erzählers zur Zeit der literarischen Aufarbeitung 1989 (251)

Es ist alles, wie es einst war. (259)



Nein, es ist alles anders geworden. (259)

maßgebliche Sozialisationsinstanzen in der Kindheit und Jugend (Kapitel I – X)



beginnender Weg zur Autonomie (Kapitel XI, XII)

- Vater
- Mutter
- Großvater
- Lehrer
- Ausbilder
- Vorgesetzte

- wiederholtes Infragestellen der Schuld aufgrund des Alters und des Zwangs im Rahmen des Systems (54, 59, 64, 77, 92, 98, 100, 174, 183, 203)
- trotz Unmündigkeit bereits in der Kindheit ein Bewusstsein zumindest für ein grundsätzliches Fehlverhalten (14, 19, 79, 100, 103, 107, 115, 128, 154, 167, 187, 197, 202; insbesondere 163, 173, 217, 225)
- Ausdruck des Schuldbewusstseins: Beurteilung der Misshandlung durch amerikanische Soldaten als gerechtfertigt (231f); Schlag als Ausdruck der Notwendigkeit einer äußeren Befreiung

Problem Harigs aus der Perspektive des Jahres 1989:

- explizites Bewusstsein für die Mitschuld aller Vertreter der Familie außer der Großmutter (146)
- schlichtes Abfallen von den Überzeugungen der Kindheit mit dem Ende des Krieges durchaus auch kritisch bewertet (240f)
- gleichzeitig Einsicht, an den Ereignissen nichts mehr ändern zu können (273) – Ohnmacht des Erzählers
- unzureichende Möglichkeit der Sühne bzw. Wiedergutmachung (240, 241, 245)

**Lebenslange Orientierungslosigkeit (29) als zentrales Motiv für die Aufarbeitung der Ereignisse in Form des Romans (54) und Ausdruck einer moralischen Selbstverpflichtung Harigs, auch als Prozess der Sprachreinigung nach 1945**

### 13.0 Gattung

„Keine andere literarische Gattung tritt in so vielgestaltiger Form auf wie der Roman. [...] Die gebräuchlichsten Ordnungsbegriffe sind dabei solche, die sich an inhaltlichen Ähnlichkeiten orientieren. So haben sich inzwischen Klassifikationsbegriffe wie Abenteuerroman, Gesellschaftsroman, Entwicklungsroman, Bildungsroman, historischer Roman, Zukunftsroman und viele andere herausgebildet [...]. Allerdings sind sie allesamt nur begriffliche Schubfächer, in die man zum Zwecke größerer Übersichtlichkeit einzelne Werke einsortieren kann.“ (Gelfert, 85)

Eine eindeutige Einordnung von Harigs „Weh dem, der aus der Reihe tanzt“ erweist sich allerdings als schwierig, da sich Aspekte unterschiedlicher Romanformen wiederfinden (vgl. auch hierzu das den Lehrplan einleitende Zitat Harigs):

#### **Bildungs- bzw. Entwicklungsroman:**

- Im Entwicklungsroman wird in Form einer fiktionalen Biographie die Entwicklung eines Helden dargestellt, der im Laufe seiner Erfahrungen zu einer immer reicheren Persönlichkeit reift. Der Bildungsroman zeigt die Entwicklung der Hauptfigur in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Bereichen der Wirklichkeit, und zwar von Jugend an über verschiedene, meist krisenhaft erlebte Phasen bis hin zum Erreichen einer gefestigten Ich-Identität. Idealtypisch wird die Entwicklung einsträngig und chronologisch erzählt.
- Dem Roman liegt eine Biographie der Erzählerfigur zugrunde, die ausschnitthaft in ihrer Genese dargestellt wird. Die Figur unterliegt dabei verschiedenen Einflüssen – politischen, ideologischen, zeitgeschichtlichen, familiären und zwischenmenschlichen. Zwar gewinnt der Erzähler gegen Ende des Romans an Identität, aber den Schwerpunkt der Erzählung bildet vielmehr die Darstellung der Genese und anschließenden Befreiung der durch die Indoktrinationsinstanzen erfolgten Prägung. Ungeklärt verbleibt die Frage nach einer gefestigten Ich-Identität, stellt der Erzähler doch abschließend mit Bedauern fest, nichts ungeschehen machen zu können (272).

#### **Familienroman:**

- Es handelt sich um den Romantypus, der Verhältnisse familiären Zusammenlebens im Kontext einer oder mehrerer Generationen darstellt. Die Ebene der Familie schiebt sich zwischen Individuum und Gesellschaft und erlaubt die Schilderung des Wechselspiels zwischen den Wünschen und Anlagen des Einzelnen und den Zwängen und Chancen, die die jeweilige Gesellschaft historisch bietet.
- Zentrale Erlebnisse im Rahmen der Sozialisation des Erzählers unter dem Einfluss der Eltern und Großeltern bilden den Gegenstand des Romans. Allerdings scheint es vielmehr der gesellschaftliche Zeitgeist, der maßgeblich die Entwicklung der Familie bestimmt und dessen Prägung von Generation zu Generation abnimmt und die zuletzt nur der Erzähler durchbrechen kann.

#### **Historischer Roman:**

- Romantypus, in dem eine (partiell) fiktive Handlung im Kontext historischer Ereignisse heraufbeschworen wird. Als fiktionale Groß Erzählung zeichnet sich der historische Roman meist durch die scheinbar bruchlose Integration von fiktiven und historischen Handlungsbestandteilen sowie literarischen und historiographischen Darstellungstechniken, zunehmend aber auch durch deren Gegeneinanderführung und Problematisierung aus.
- Die Entwicklung mit regionaler Schwerpunktsetzung und konkreter Abbildung historischer Ereignisse im Zuge des Aufstiegs und Niedergangs der Nationalsozialisten

an der Saar bilden den maßgeblichen Auslöser für die Sozialisation des Erzählers. Dabei arbeitet er die historischen Ereignisse im Rahmen der Niederschrift des Romans auf und stellt sich wiederholt die Frage der eigenen Schuld einerseits aus der Perspektive des Kindes, andererseits aus der des gealterten Autors.

### **Zeitroman, Gegenwartsroman, Gesellschaftsroman:**

- Der Gesellschaftsroman bzw. Zeit- oder Gegenwartsroman bildet die gesellschaftlichen Zustände seiner Zeit anhand des Schicksals einzelner Personen in vielfachen Facetten modellhaft ab. Dabei sind Figurenkonstellationen, Räume und Handlungen im Hinblick auf soziale Signifikanz angelegt. Die symbolischen Ordnungen der Romanwelten werden durch Kombinationen von semantischen Oppositionen so organisiert, dass ein umfassender Blick auf die modellhaft abgebildete Totalität der ganzen Gesellschaft möglich wird - häufig aus kritischer Perspektive. Innerlichkeit und Privatleben erscheinen sozial bedingt. Wichtige politische Ereignisse werden gelegentlich zu Kristallisationspunkten des Romans.
- Diese Kristallisationspunkte sind symbolhaft bereits in den Kapitelüberschriften abgebildet. Die sozialen Bedingungen der Romanwelt in ihrer Totalität bestimmen sämtliche Aspekte des Lebens der Erzählerfigur und verhindern jegliche Ansätze einer Emanzipation. Erst mit dem Untergang des Dritten Reichs überwindet der Erzähler diese Determination und es beginnt die Suche nach einer individuellen anstelle einer ideologisch geprägten Identität.

### **(Auto-) Biographie:**

- Die individuelle Lebensgeschichte bzw. ihre Darstellung; literarische Erzählung eines Lebens. Seit ihren Ursprüngen in der Antike nimmt die Biographie eine Zwischenstellung zwischen Geschichtsschreibung und Dichtung bzw. Fiktion ein. Sie entzieht sich der traditionellen Aufteilung in drei Gattungen, insofern biographische Muster prinzipiell auch außerhalb erzählender Textsorten zu finden sind.
- Ludwig Harig arbeitet als Ich-Erzähler klar seine Vergangenheit auf und versucht auf diesem Wege, seine Mitschuld an den Ereignissen beispielhaft für die Bevölkerung der damaligen Zeit aufzuarbeiten. Dabei erscheint sein Fazit am Ende des Romans ernüchtert.

### **Fazit:**

Der Roman erscheint als Montage von Textbausteinen bzw. Kapiteln mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten und damit gleichzeitig auch als Kombination unterschiedlicher Romantypen. Dabei verfolgt der Autor das Ziel, seine Biographie aufzuarbeiten und in der Rückschau der historischen Ereignisse und Lebensbedingungen zu bewerten. Insgesamt erscheint der Roman gerade aufgrund seiner inhaltlichen Vielschichtigkeit als Geschichtsparabel, in der vielfältige intertextuelle Bezüge hergestellt werden. So integriert Harig etwa märchenhafte Elemente (Es war einmal ein Pferd), Bezüge zur Bibel oder zu Legenden bzw. Sagen (Indianerspiele).

## **14.0 Methodisch-didaktische Überlegungen**

Die nachfolgenden methodisch-didaktischen Anregungen verweisen auf mögliche literaturdidaktische Ansätze und unterschiedliche unterrichtspraktische Vorgehensweisen, deren Ziel es ist, die Schüler/Innen kreativ, selbständig und kooperativ mit dem Roman arbeiten zu lassen. Dabei verstehen sich handlungs- und produktionsorientierte Verfahren als in die Analyse und Interpretation zu integrierende und diese vorantreibende Arbeitsphasen.

Ludwig Harigs Roman „Weh dem, der aus der Reihe tanzt“ beschäftigt sich zentral mit der Frage nach der Schuld (-haftigkeit / -fähigkeit) der Generation, die den Zweiten Weltkrieg erleben musste. Er bezieht seine besondere literarische Qualität aus der Tatsache, dass er in Form eines memorierenden, erinnernden Erzählens biographische und historische Ereignisse schildert und gleichzeitig die Phasen, Ursachen, Mittel und Folgen der Verführung eines jungen Saarländers durch den Nationalsozialismus immer wieder aufs Neue kritisch (nach-)reflektiert.

Die biographischen und historischen Elemente und Bezüge des Romans lassen sich zu Themenfeldern zusammenfassen, die von Schülern kreativ, selbständig und kooperativ bearbeitet und schließlich präsentiert (Präsentationsformen, LdL, SOL, Portfolio, Wandzeitung,...) werden können. Im Kontext der historischen Bezüge (Kap. 5) ist im Unterricht **verpflichtend** lediglich zu behandeln: Erzählen und Geschichte - historischer und literarischer Wahrheitsanspruch, Poetik und Geschichte, vgl. auch „Erzählhaltung“

*Als Themenkreise für eine selbständige und kooperative Schülerarbeit bieten sich an*

- Kunst im Dienst des Nationalsozialismus (E-Kurs)
  - o Architektur (Schulgebäude, Olympiafilm, Pläne, Fotos,...)
  - o Malerei („entartete Kunst“)
  - o Literatur
  - o Film
- Medien im Dienst des Nationalsozialismus (E-Kurs)
  - o Presse
  - o Funk
- Erziehung im Dienst des Nationalsozialismus
  - o Familie
  - o Schule und Ausbildung
  - o Jugendorganisationen
  - o Militär
- Ideologie des Nationalsozialismus (in Auswahl)
  - o Rassentheorie
  - o „Arbeit macht frei“
  - o „Schmach und Schande“ (I. WK)
- Geschichte des Saarlandes
  - o Exkursionen zu den Orten der Handlung im Saarland oder z.B. in Hadamar
  - o Forschen im Rahmen der Regionalgeschichte, Suche nach Zeitzeugnissen, evtl. noch nach Zeitzeugen, Publikationen im Rahmen der Schule, Kooperation mit dem Fach Geschichte, Kooperation mit ortsansässigen Vereinen zur Erforschung der Lokal- bzw. Regionalgeschichte, Recherche in öffentlichen Archiven...
- Filme als Material
  - o Schreibprozess vor allem im Film 1 (E-Kurs)
  - o Schreibinhalte vor allem im Film 2 (E- und G-Kurs)

Die Arbeitsergebnisse sollten aus der Erarbeitung des Romans bzw. des Films und aus der Auseinandersetzung mit den zugehörigen Materialien resultieren.

*Als handlungs- und produktionsorientierte Ansätze bieten sich an*

- memoriale Schreibversuche der Schüler in Berücksichtigung ihrer Lebenswirklichkeit (Einschulung, Mobbing, Peer-Group, Vereine, Familie,...) (E- und G-Kurs), nachdem z.B. Ortner's System der Schreibtypen erarbeitet und Harigs Memorialstil eingeordnet worden sind (E-Kurs)
- Monologe, Dialoge der Romanfiguren

- erlebte Rede (Reflexionen) des Ich-Erzählers
- Briefe und Tagebucheinträge
- Lebensläufe und Steckbriefe
- Interview mit einer Romanfigur
- Exkursionen
- Standbilder und szenische Darstellungen
- Strukturen legen und Konstellationen aufzeigen (Tafelbilder)
- Lesetagebuch
- Alternativ und / oder komplementär zu gestaltende Romanpassagen, erzählend oder reflektierend, evtl. auch mit Perspektivwechsel

## **Hinweise zu den Dokumentationen „Ludwig Harig. Weltpoet aus Sulzbach“ sowie „Weh dem, der aus der Reihe tanzt. Ludwig Harigs Roman über seine Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus“**

„Es entspräche nicht meiner Anschauung von der Welt und ihrer spielerischen Gesetze, Lebens-, Denk- und Seinsverhältnisse widerspruchsfrei auszugeben.“ (Ludwig Harig)

Dieses Zitat Ludwig Harigs als Fazit seines literarischen Schaffens spiegelt sich auch in seinem Roman „Weh dem, der aus der Reihe tanzt“ wider, veranschaulicht aber gleichsam die dringende Notwendigkeit, als Grundlage einer eingehenden Auseinandersetzung mit den vielschichtigen motivischen Facetten des Romans historische, biografische und auch geografische Elemente in den Fokus zu rücken. Hierzu können die beiden Dokumentationen „Ludwig Harig. Weltpoet aus Sulzbach“ (im Folgenden als Teil I bezeichnet) sowie „Weh dem, der aus der Reihe tanzt. Ludwig Harigs Roman über seine Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus“ (im Folgenden: Teil II) einen wesentlichen Beitrag leisten.

So liegt das Potential des Romans auch darin, vor dem Hintergrund tagespolitischer Ereignisse die Leser zu sensibilisieren und zu animieren, antidemokratische Bestrebungen zu entlarven und sich ihnen entgegenzustellen. Die Eigenheit des Erzählers Harig, sich im Suchen nach dem Richtigen auf ein Ringen um das, was dem Menschen angemessen ist, einzulassen, prägt diesen Roman und enthält einen Appell an seine Leser. Diese Suche geschieht im Bewusstsein des eigenen Scheiterns, der eigenen Schuld, aber sie geschieht ohne Larmoyanz und ohne billigen Abschluss, sprachlich in geradezu spielerischem Ton, was im o.g. Zitat angedeutet wird.

### *Der literarische Arbeitsprozess: Teil I, Kapitel 1 und 2*

Für Harig, dessen Person, literarischer Stellenwert sowie insbesondere dessen Arbeitsweise den Mittelpunkt der ersten Dokumentation darstellen, vollzieht sich diese Suche als akribisch-strukturierter Arbeitsprozess, als ein Zusammentragen historischer und biografischer Bruchsteine, die sich in der literarischen Konstruktion ergänzen und letztlich als Collage das Kunstwerk - eben den Roman - zum Ergebnis haben. (Teil I, Kapitel 1) Ludwig Harig fasst hierbei sein literarisches Schaffen als Akt der Erinnerung und Bewahrung auf, dem ein kontinuierlicher Entwicklungs- und Erkenntnisprozess zugrunde liegt. Er erscheint somit als genauer Chronist auch und gerade seiner eigenen Erinnerungen, die er allerdings kritisch auf den für ihn zentralen Begriff der Wahrhaftigkeit des Erinnerten überprüft. (Teil I, Kapitel 2)

### *Dimensionen des Romantitels: Teil II, Kapitel 1*

Der Titel des autobiographischen Romans von Ludwig Harig „Weh dem, der aus der Reihe tanzt“, der sprichwortartige beziehungsweise redensartliche Züge aufweist und damit scheinbar Allgemeingültigkeit impliziert, stellt zunächst als Sprechhandlung eine Warnung, eine (Strafan-) Drohung dar. Sie gilt demjenigen, der nicht Einsicht in die Notwendigkeit des „Einreihens“ genommen hat, und bildet gleichzeitig den Einstieg in die zweite Dokumentation, die in der Chronologie des Romans die Kapitel als Stationen der Verführung und Verblendung aufgreift und mit den Titelloziationen im Rahmen der Einschulung Ludwig Harigs beginnt (Teil II, Kapitel 1). Hier ergänzen sich private Aufnahmen der Familie sowie Mitschnitte aus Lesungen und Interviews und eröffnen durch die Einbettung in historische Dokumente einen neuen Zugang zum Roman.

### *Dimensionen des memorierenden Erzählens: Teil II, Kapitel 2 und 3*

Die Jahre 1929 bis 1945 bilden im Roman eine erste Phase, dann, mit einer zeitlichen Lücke, die Zeit des Frankreichaufenthalts im Studium ab 1949. Eine dritte Phase ist mit der Zeit ab

1985, der Abfassungszeit des Romans, erkennbar gegeben. Diese Phase folgt nun aber nicht als abgeschlossene Erzähleinheit den historisch vorangegangenen, sondern sie durchdringt in ihrem Reflektieren und Memorieren die beiden anderen Phasen permanent. Die Erinnerungsrückbezüge ergeben sich aus dem jeweiligen Kapitelkontext; sie sind nicht systematisiert durchgestaltet. Es handelt sich so um eine Art diskontinuierliche Erzählweise, bei der die Erzähldistanz nicht gleichbleibend erhalten wird. Diesem Prinzip folgt auch die zweite Dokumentation, indem im Rahmen der Chronologie der Ereignisse des Romans die Überprüfung auf Wahrhaftigkeit des Erinnerten durch den Autor nachvollzogen wird. Dadurch wird auch die märchenhafte Zauberwelt der Kindheit Harigs zu neuem Leben erweckt. (Teil II, Kapitel 2)

Thematischer Schwerpunkt auch im Roman ist der mit der Herrschaft des III. Reichs einhergehende Zivilisationsbruch, die im Laufe dieser Herrschaft zunehmende „Dehumanisierung“ einer Kulturgesellschaft. Dabei wird konstatierbare Historie in ihrer dramatischen Steigerung erzählt und im Rahmen der Dokumentation als Entwicklung dargestellt, der sich die Familie Harig auch und gerade vor dem Hintergrund unterschiedlicher ideologischer Überzeugungen letztlich nicht entziehen kann. Dies gelingt insbesondere vor dem historischen Hintergrund des Saarkampfes im Rahmen der Wiedereingliederung in das III. Reich und einer ideologischen Durchdringung sämtlicher Gesellschaftsschichten, nicht zuletzt mithilfe der Propaganda der verschiedenen Indoktrinationsinstanzen des NS-Regimes, welchen der nun jugendliche Erzähler episodenhaft ausgesetzt ist. Daneben haben aber auch insbesondere Vater und Großvater einen großen Einfluss auf sein Denken und Handeln. Durch die dadurch angelegte und für die Figur vermeintlich unausweichliche Prägung stellt sich der Erzähler wiederholt die Schuldfrage angesichts des sich immer wieder einstellenden Unrechtsbewusstseins. (Teil II, Kapitel 3)

#### *Erzählerrolle: Teil II, Kapitel 4*

Die Darstellung der Erzählerfigur und die Beurteilung ihres Handelns erfolgen im Spannungsverhältnis zwischen der Perspektive des Kindes bzw. Jugendlichen und im Kontrast dazu aus einer Perspektive mit dem zeitlichen Abstand von etwa 50 Jahren zum Zeitpunkt der Aufarbeitung durch den Roman, wobei die Grenzen mitunter zu verschwimmen scheinen. In diesem Kontext veranschaulicht die Dokumentation eine doppelte Optik, welche die Wahrnehmung des Kindes und des Jugendlichen bestimmt. Der Prozess der Erinnerung im Rahmen der Aufarbeitung durch den Roman wird thematisiert, Erinnern erscheint als Arbeit des Bewusstseins und verändert dadurch den Blick auf sich selbst. Gerade diese Ebenen des Erinnerns offenbaren die Entwicklung Ludwig Harigs: eine rückblickend als schuldhaft bewertete Gefolgschaft, in der jegliche Empathie durch die nationalsozialistische Propaganda erstickt wird, bis hin zur Vehemenz des Gesinnungswechsels im Jahre 1945. Gerade vor diesem Hintergrund sieht sich der Autor in der Verantwortung, zum stellvertretenden Erzähler für die Opfer zu werden. (Teil II, Kapitel 4)

#### *Sozialisation und Verantwortung: Teil II, Kapitel 5*

Beim Jugendlichen zeigen sich noch Verblendung und Verdrängung, beim erwachsenen Erzähler stellen sich schließlich Scham und Schuldgefühl ein. Gerade dieses Spannungsverhältnis zwischen der Gefahr der Vereinnahmung durch ein totalitär organisiertes und total einwirkendes System und der Neubewertung in der Rückschau stellt einen der wesentlichen thematischen Schwerpunkte des Romans dar. Es ergibt sich die Frage, ob es möglich ist, gegen ein System immun zu sein, das in allen Lebensphasen und in allen Lebensbereichen durch unterschiedlichste Mittel jederzeit und an allen Orten den Einzelnen ideologisch einzunehmen versucht. Vor diesem Hintergrund rückt Kapitel 5 des zweiten Teils die Sozialisationsinstanzen, denen der junge Ludwig ausgesetzt ist, in den Mittelpunkt. Hier werden Verführung und Selbstradikalisierung des Erzählers auch in ihrer

Unausweichlichkeit bis zum Ende erzählt.

### *Suche nach Freiheit: Teil II, Kapitel 6*

Der Abschluss des Romans hat insofern eine Sonderstellung, da der Aufenthalt des Junglehrers Ludwig Harig in Lyon nach erfolgter Selbstbefreiung gegen Kriegsende wie die Bewährungsprobe einer Generation anmutet, deren Entsöhnung noch ausstehen scheint. In der Reflexion der damaligen Ereignisse aus der Perspektive des gereiften Besuchers der Stadt erscheint die Vergangenheit allerdings nicht als positive Zusage an das eigene Ich, sondern bleibt bruchstückhaft in der Wahrnehmung der Möglichkeiten jener Zeit. Deshalb widmet auch die Dokumentation dem Romanschluss ein eigenes Kapitel, denn nach erfolgter äußerer Befreiung durch die amerikanischen Soldaten nimmt der junge Ludwig Lyon als Welt wahr, in der die Freiheit gelebt und in der Harig als Deutscher abgelehnt wird und dennoch Freunde findet. Gerade diese Einsicht in die Neubewertung von Erfahrungen aus einer gänzlich neuen Perspektive trägt letztlich zur inneren Befreiung bei, d.h. zur Ich-Stärkung, und prägt damit letztlich auch die Arbeits- und Erzählweise des Autors Zeit seines Lebens. (Teil II, Kapitel 6)

Die vorliegenden Dokumentationen arbeiten vielfältige Aspekte im Leben Ludwig Harigs, gerade mit Blick auf seinen Roman „Weh dem, der aus der Reihe tanzt“, auf. So bewertet Harig sein literarisches Schaffen im Allgemeinen sowie das Verfassen auch dieses Romans im Speziellen als Aufarbeitung der eigenen Vergangenheit. Er ringt in seinem Werk insbesondere mit der zentralen Frage der Mitschuld an den historischen Ereignissen, kann oder will aber letztlich zu keinem abschließenden Ergebnis kommen, seine Suche nach der Wahrhaftigkeit verbleibt ein lebenslanger Prozess und setzt sich letztlich auch im Leseprozess fort. Die Beantwortung gerade dieser zentralen Frage überantwortet Harig damit dem einzelnen Leser. Und gerade hierbei leisten die Verfilmungen einen fundamentalen Beitrag – sie liefern dem Leser neben der reinen Lektüre eine notwendige Grundlage für diese eigenständige Bewertung.

## **15.0 Schlaglichter**

„Es entspräche nicht meiner Anschauung von der Welt und ihrer spielerischen Gesetze, Lebens-, Denk- und Seinsverhältnisse widerspruchsfrei auszugeben.“ (Ludwig Harig)  
(zitiert nach: Tilman Spreckelsen: Was das Gute ist, das will er wissen. Widerspruchswillig: Zum neunzigsten Geburtstag des Schriftstellers Ludwig Harig“, FAZ vom Dienstag, 18. Juli 2017, Nr. 164 Seite 11)

„(Ein Roman) ist das nachgedachte, nacherinnerte Leben. Das *nach*geschriebene, aber nicht das *auf*geschriebene Leben, das vielleicht ein Tagebuch wäre. Um romanhaft zu erzählen, muß man der Suggestivkraft der Sprache mehr zutrauen als der dokumentarischen Richtigkeit in sich selbst erklärender Literatur. Der Leser muß sich im Text wiedererkennen können oder den eigenen Vater, Großvater, die Mutter oder Tante. Er muß in den Personen emotional mitleben können. (...) Das rasche Erkennen des eigenen Lebens im fremden ist das Entscheidende. Auch die Erzählstruktur des Romans fehlt in den Berichten. Die plausible Erzählstruktur ergibt sich aus der Bewegung der Erinnerung.“  
(zitiert nach: Owen Evans: Mapping the Contours of Oppression, 2006, PDF, Brill Academic Publishers, S. 19 – 52 hier: S. 21, dort als LH, 38)

„Die Texte haben zwar einen hohen biographischen Anteil, suggerieren jedoch von vornherein niemals die Idee einer `Selberlebensbeschreibung`. (...) Hier wird keine Biographie in chronologischer Ordnung mit teleologischem Finale berichtet, sondern es werden die

Brüche und Widersprüche von Personen, die Ideosynkrasien (sic) in den Turbulenzen des 20. Jahrhunderts geschildert. Und zwar als Roman, in erzählter Form. Darunter versteht Harig einen konstruktiven Akt: die literarische Umgestaltung bzw. überhaupt Gestaltung von Erinnerungsfragmenten.“

(Werner Jung in: Erinnerung, Ordnung, spiel. in: Sprache fürs Leben - Wörter gegen den Tod: Ein Buch über Ludwig Harig, hg. von Benno Rech, Gollenstein Verlag 1997, S. 164 – 181, hier: S. 169 zitiert nach: Owen Evans: Mapping the Contours of Oppression, 2006, pdf, Brill Academic Publishers, S. 19 – 52, hier: S. 20 f)

„Aus der Erinnerung wurde also eine Erfindung und aus dieser schließlich eine bewußtseinsfähige Einsicht.“

(Fritz Gesing: Offen oder ehrlich? Strategien der Abwehr und Anpassung in drei autobiographischen Werken der Gegenwart, in: Freiburger Literaturpsychologische Gespräche Bd. 11: Über sich selbst reden. Zur Psychoanalyse autobiographischen Schreibens, hg. von: Johannes Creverius, Wolfram Mauser, Carl Pietzker, Frederik Wyatt, besorgt von Wolfram Mauser, Würzburg 1991, S. 49 – 94, hier: S. 90 f)

Diese Zitate enthalten schlaglichtartig wichtige Aspekte des Werks bzw. der Erzählkunst von Harig. Wir empfehlen trotzdem die genussvolle Lektüre des Lehrplans.

## **16.0 Literatur**

### **Primärliteratur**

Ludwig Harig: Weh dem, der aus der Reihe tanzt, Carl Hanser Verlag, München, 2017

### **Fachwissenschaftliche Literatur**

- Gelfert, Hans-Dieter: Wie interpretiert man einen Roman, Reclam Verlag, 2006
- Scholl, Joachim: Romane des 20. Jahrhunderts, Die wichtigsten Romane der Moderne, Gerstenberg Verlag, 6. Auflage 2007
- Hebel, Kalenderversprechen, Die Bekehrung (vgl. Kirche)
- Kriesel, Peter, u.a.: Grundwissen Ethik/Praktische Philosophie, Klett Verlag, 2007
- Kuby, Erich, in einer Rede zu Lothar Günther Buchheims „Die Festung“, 1995
- Rech, Benno: Nichts ist wahr als das Selbstempfundene – Ludwig Harigs autobiographisches Erzählen, S. 47

### **Internetquellen**

- [www.derefer-gmx.net/mail/client/2\\_YQLcFGDO8/dereferer/?redirectUrl=http%3A%2F%2Fsaarland.digicult-museen.net%2Fobjekte%2Fdigi\\_einzBild.php%3Fs%3D1%26pi%3D901\\_2007HM%2FQ503](http://www.derefer-gmx.net/mail/client/2_YQLcFGDO8/dereferer/?redirectUrl=http%3A%2F%2Fsaarland.digicult-museen.net%2Fobjekte%2Fdigi_einzBild.php%3Fs%3D1%26pi%3D901_2007HM%2FQ503)
- [www.ekd.de/vortraege/barth/101019\\_barth\\_muenster.html](http://www.ekd.de/vortraege/barth/101019_barth_muenster.html), Stand: 28.04.2017
- [www.saarland.de](http://www.saarland.de), Land und Leute, Geschichte, Besatzungszeit und Saarstaat, Stand: 29.05.2016
- [www.saarland.de](http://www.saarland.de), Land und Leute, Geschichte, Der Abstimmungskampf 1934/35, Stand: 29.05.2016
- [www.saarland.de](http://www.saarland.de), Land und Leute, Geschichte, Die Saargegend im ersten Weltkrieg, Stand: 29.05.2016
- [www.planet-wissen.de/geschichte/nationalsozialismus/nationalsozialistische\\_rassenlehre/pwieeuthanasieimdrittenreich100](http://www.planet-wissen.de/geschichte/nationalsozialismus/nationalsozialistische_rassenlehre/pwieeuthanasieimdrittenreich100), Stand: 16.10.2016
- [www.wikipedia.org/wiki/Kalmenhof](http://www.wikipedia.org/wiki/Kalmenhof), Stand: 16.10.2016

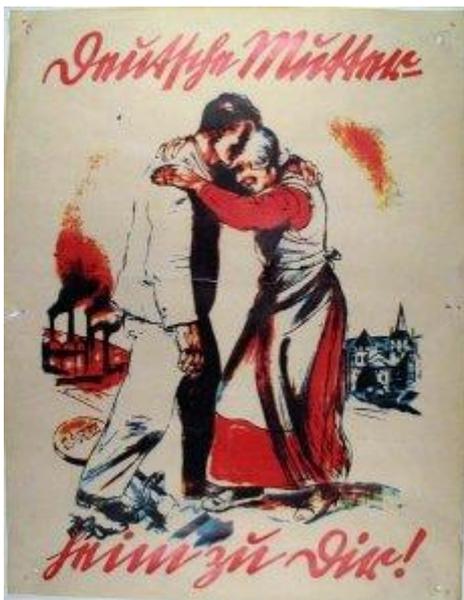
- [www.wikipedia.org/wiki/Tötungsanstalt\\_Hadam](http://www.wikipedia.org/wiki/Tötungsanstalt_Hadam)  
ar, Stand: 16.10.2016
- [www.zeitklicks.de/nationalsozialismus/zeit/schule-und-bildung/napola](http://www.zeitklicks.de/nationalsozialismus/zeit/schule-und-bildung/napola), Stand: 16.10.2016

### Weitere Quellen

- Entdecker Magazin 002, Ludwig Harig, Aus dem Leben eines Luftkutschers, edition schauberg 2012
- Saarbrücker Zeitung vom 14.9.16 (Seite 1)
- Süddeutsche Zeitung (vgl. Fahnenalphabet)
- Süddeutsche Zeitung vom 29.9.90, Nr. 225, S. XVI
- LPM: Ludwig Harig, Teil 1, Weltpoet aus Sulzbach
- LPM: Ludwig Harig, Teil 2
- Rexin, Manfred: Geschichte zum Hören, Regime unter dem Hakenkreuz, Bundeszentrale für politische Bildung, 2007
- Wochenzeitung „Der Freitag“ vom 28.6.96, Nr. 27

Neben den hier aufgeführten Quellen ist über das LPM eine Sammlung digitalisierter Materialien zum Roman sowie zu den Verfilmungen erhältlich.

### 17.0 Material



## Heimatverlust und Exil

### Zur Ausgabe:

**Kursthemen Deutsch: Lyrik: Heimatverlust und Exil, Schülerbuch, hrsg. von Dietrich Erlach und Bernd Schurf, Berlin (Cornelsen Verlag) 2004.**

„Die Heimat zu verlieren und im Exil leben zu müssen, das sind Erfahrungen, die Menschen zu allen Zeiten machen mussten – sie sind nicht zuletzt in unserer Gegenwart für eine Unzahl von Völkern und Menschen Realität. Auch zahlreiche unserer Schülerinnen und Schüler sind selbst mittelbar oder unmittelbar Betroffene, so dass es eigentlich keiner weiteren Begründung für diese inhaltliche Schwerpunktsetzung bedarf.“ (aus der Handreichung zur Textausgabe: Kursthemen Deutsch: Lyrik: Heimatverlust und Exil, Handreichungen für den Unterricht, hrsg. von Dietrich Erlach und Bernd Schurf, Berlin (Cornelsen Verlag) 2004, S. 4) Das Kursbuch beinhaltet neben einer sehr breiten Auswahl an Gedichten, historische Dokumente und Bilder sowie informierende Texte über historische und biographische Kontexte. Ergänzt wird das Angebot durch Zusammenfassungen über das methodische Vorgehen bei der Gedichtinterpretation und eine gute Auswahl von Arbeitsaufträgen, die geeignet sind, die Lernenden zu einem selbst-ständigen Umgang mit dem Thema zu bewegen.

Die Schwerpunkte des Unterrichts im Jahrgang 12 sollten

- auf der Exillyrik der Jahre 1933 bis 1945 sowie
- auf der zeitgenössischen deutschsprachigen Exil- und Migrationslyrik

liegen.

Das breite Angebot an Texten aus dem 17. und vor allem dem 19. Jahrhundert ist gut geeignet, literaturgeschichtliche Fragestellungen und Themen (z. B. Barock, Vormärz, Heine) zu wiederholen und darüber hinaus für den Vergleich mit Texten aus dem 20. Jahrhundert zu nutzen.

### Lektürevorschläge:

Für die Lyriksequenz verzichtet der Lehrplan darauf, einzelne Texte vorzugeben. Die Auswahl kann sich an den folgenden Vorschlägen orientieren:

<b>Epoche</b>	<b>Autor, Titel, Seitenangabe/Anthologie</b>	<b>Thematische Aspekte</b>
Exil im Barock	Catharina Regina von Greiffenberg, Auf die unverhinderliche Art der Edlen Dichtkunst (25)	Bedeutung des Dichtens, Freiheit im Glauben
Exil im Vormärz	Georg Herwegh, Vive la république! (34)	kämpferische politische Lyrik, Schweizer Verfassung als Vorbild, s. a. Heines Ironie und Kritik gegenüber der „Tendenzpoesie“ Herweghs (Vorwort zum „Atta Troll“)

Heine	<p>Heinrich Heine, Nachtgedanken (88)</p> <p>Heinrich Heine, Enfant perdu (39)</p>	<p>Verknüpfung von Privatem und Politischen</p> <p>Resümee des literarischen Engagements für Freiheit und Menschenrechte nach 1848: auf verlorenem Posten</p>
Exil zwischen 1933 und 1945	<p>Walter Mehring, Der Emigrantenchoral (4)</p> <p>Else Lasker-Schüler, Über glitzernden Kies (48)</p> <p>Else Lasker-Schüler, Mein blaues Klavier (48)</p> <p>Rose Ausländer, Bukowina II (49)</p> <p>Mascha Kaléko, Sozusagen ein Mailied (50)</p> <p>Hilde Domin, Mit leichtem Gepäck (51)</p> <p>Nelly Sachs, In der Flucht (51)</p> <p>Alfred Wolkenstein, Herbst (53)</p>	<p>Flucht, Aufforderung zum Durchhalten, Heimat als bleibender innerer Bezug</p> <p>Reflexion des eigenen Schicksals: Verlust des Zuhauses, Todes-metaphorik</p> <p>Reflexion des eigenen Schicksals: Untergangsmetaphorik, Heimat-verlust, Unmöglichkeit des Weiterlebens</p> <p>sinnliche Vergegenwärtigung der alten Heimat</p> <p>wehmutsvolle Erinnerung an die Heimat, Unmöglichkeit eines das Erwachen der Natur feiernden Mailiedes bzw. Symbol der Unmöglichkeit einer Annäherung an den neuen Ort mit seinen Lebensmöglichkeiten</p> <p>Absage an Sesshaftigkeit</p> <p>gehetztes Leben während der Flucht, geeignete Haltepunkte: nur Dokumente der Verwandlung in der Natur, die unaufhörlichen Veränderungen in der Natur als Ausdruck von Dauer und Beständigkeit – Flucht als Verwandlung, neues Leben</p> <p>Gleichsetzung von Herbst und Exilsituation, Stimmung von Trostlosigkeit</p>

Brecht	<p>Bertolt Brecht, Über die Bezeichnung Emigranten (56)</p> <p>Bertolt Brecht, Schlechte Zeit für Lyrik (61)</p> <p>Bertolt Brecht, Gedanken über die Dauer des Exils (58)</p> <p>Bertolt Brecht, Frühling 1938 (59)</p> <p>Bertolt Brecht, Rückkehr (63)</p>	<p>Ablehnung der Bezeichnung „Emigranten“ für Vertriebene, Verbannte</p> <p>Absage an Naturlyrik, Liebeslyrik, ästhetisches Spiel (→z. B. Reim, Rhythmus), Forderung einer Lyrik des Kampfes gegen den Faschismus/ Entscheidung für das engagierte Gedicht – <i>dennoch gelegentlicher Rückgriff auf Naturlyrik und Sonett durch Brecht</i></p> <p>Zuversicht, Rückkehrhoffnung, Abraten vom Heimisch-Werden im Exil, schließlich Abkehr vom Optimismus, Registrieren des bislang fehlenden Erfolges des Schreibens für die „Befreiung“</p> <p>Verknüpfung von Naturanschauung, Selbstreflexion und Vergegenwärtigung der politischen Ereignisse: scheinbar synchroner Verlauf von Naturgeschehen und den Kriegsvorbereitungen des Dritten Reiches</p> <p>Wissen um die Zerstörungen in der Heimat, Antizipation einer Rückkehr nicht als Sieger, nicht als Dazugehöriger, nicht als Willkommener - Unsicherheit</p>
Ausbürgerung aus der DDR	Wolf Biermann, Kaminfeuer in Paris (89)	Bezug auf Heines „Nachtgedanken“ und auch dessen „Kaminstück“: kritischer Blick auf Deutschland aus französisch-revolutionärer Sicht in selbstgefälliger geselliger Runde - nicht ohne Selbstironie und Hoffnung

<p>Zeitgenössische Exil- und Migrationslyrik</p>	<p>Cyrus Atabay, Stockung (83)</p> <p>Yüksel Pazarkaya, deutsche Sprache (91)</p> <p>Dragica Rajcic, Hunderste Gedicht ohne trenen (81)</p> <p>Immacolata Amodeo, Das deutsche Fräulein aus Kalabrien (75)</p>	<p>1929 im Iran geboren, 1996 in Deutschland gestorben, seit seiner Kindheit auf den deutschsprachigen Raum bezogen, nach der iranischen Revolution 1978 Asyl in London, seit 1983 in Deutschland – zum Gedicht: Ambivalenz des Asylstatus im Bild eines Sommergartens: Übergangssituation von vergangenem Leben in das verheißene Jenseits, Mischung aus Lebens- und Todessymbolik</p> <p>1940 in der Türkei geboren, 1958 zum Studium nach Stuttgart, lebt in Deutschland, schreibt seit 1960 Gedichte auf türkisch und deutsch – zum Gedicht: Zweitsprache als zusätzliche Heimat, Abgrenzung von Sprachbenutzern, die ihre Sprache missbrauchen</p> <p>1959 in Kroatien geboren, 1991 nach Ausbruch des Krieges Flucht in die deutschsprachige Schweiz – zum Gedicht: Widerspruch zwischen der zunehmenden Aneignung der fremden Sprache und Kultur durch den Emigranten einerseits und seiner faktischen Isolation andererseits, Wahrnehmung der Kennzeichnung als Fremder durch die Sprachgesten der Muttersprachler, Ironisierung des vermeintlichen Sprachdefizits</p> <p>1961 in Italien/Kalabrien geboren, Vater Gastarbeiter - zum Gedicht: Zerrissenheit der zweiten Generation, Gefühl der sprachlichen, kulturellen Entfremdung von der Heimat der Eltern, Reflexion über den eigenen Sonderstatus in Deutschland, Ironisierung der Zugehörigkeitsfrage</p>
--	--	---

## **Hinweise zur Lektüreauswahl**

Generell sollten Schülerinnen und Schüler des Kurses an der Auswahl der vorgeschlagenen Texte beteiligt werden. Die Zusammenstellung der Gedichte sollte sowohl ein literaturgeschichtliches Überblickswissen sowie Einblicke in gattungspoetologische Entwicklungen (Lyrik) ermöglichen. Darüber hinaus sollten Zusammenhänge zwischen der lyrischen Tradition und der zeitgenössischen Exil- und Migrationslyrik unter interkulturellen Gesichtspunkten hergestellt werden können. Außerdem sollten die Schülerinnen und Schüler einen möglichst breiten Überblick über wichtige Themenbereiche und Autoren gewinnen. Auch sollten sie dabei ästhetisches Unterscheidungs-vermögen entwickeln und zu begründeten Urteilen gelangen.

***Für das Schuljahr 2018/2019 wird die Anzahl der zu lesenden Gedichte im Themenbereich „Lyrik: Heimatverlust und Exil“ folgendermaßen reduziert:  
Im Themenbereich „Lyrik: Heimatverlust und Exil“ sind im E-Kurs zehn Gedichte, im G-Kurs sieben Gedichte verbindlich zu behandeln.***

Kriterien für die Auswahl und Anordnung der Texte im Unterricht können sein:

- Themen und Formen der Exillyrik im Längsschnitt (literaturgeschichtliche Orientierung)
- Gedichte aus verschiedenen Epochen im Vergleich
- Gedichte aus bestimmten historischen Kontexten (Querschnitt einer Epoche)
- Gedichte eines Autors/einer Autorin im Exil (Brecht, Lasker-Schüler, ...)
- Heimat als literarisches Motiv, Gegenbilder: Heimat und Fremde

Für eine vertiefende Untersuchung der Gedichte könnte ein fächerverbindendes Konzept in Erwägung gezogen werden.

## **Allgemeine thematische Aspekte**

- Begriffsklärungen: Emigration – innere Emigration – Exil – Heimat – Asyl
- politische Repressionen gegen Schriftsteller: Zensur – Schreibverbot – Verhaftung/Internierung – Folter – Liquidierung
- Bücherverbrennung als Auftakt zur Verfolgung verfemter Schriftsteller (10. Mai 1933)
- lyrische Produktion vor dem Hintergrund „freiwilliger“ Emigration
- lyrische Produktion im erzwungenen Exil vor dem Hintergrund politischer, religiöser, ethnischer, rassistischer Bedrohung, Vertreibung, Verbannung und von Krieg
- Flucht und Exil als lyrisch reflektierte Sprach-, Existenz-, Identitäts- und Schaffenskrise
- Exil als Isolation, monologische Situation der Exillyrik (Brecht: „Flaschenpost“)
- Exil als Anlass poetischer und poetologischer Reflexion
- Exil als Auftrag zum politischen Engagement
- Exil/Emigration als Impuls lyrischer Produktivität
- Exil/Emigration als Chance zur interkulturellen Öffnung
- Exil als Auslöser für verstärkte Bindung an die „alte“ Heimat
- Exilliteratur als repräsentative Literatur, als Kulturgutträgerin (Topos vom wahren Deutschland: 1933 bis 1945; Thomas Mann: „Wo wir [d. h. die Exilierten] sind, ist Deutschland.“)
- Unterschiedlichkeit der Exil- und Emigrationsbedingungen je nach Zeit, Ort und Sprachraum und entsprechende Unterschiedlichkeit der Bedingungen literarischer Produktion

- Unterscheidung zwischen im Exil bzw. in der Emigration geschriebener und dadurch geformter Lyrik und Lyrik, die das Exil/die Emigration aus der Distanz zu dieser Situation (z. B. Rose Ausländer, Hilde Domin) thematisiert
- zeitgenössische Migrantenliteratur: Perspektivenwechsel von der Phase der ersten Arbeitsmigration zur zweiten und dritten Generation der Migranten
- Situation der Exilanten und Migranten im deutschsprachigen Raum und ihre lyrische Verarbeitung  
Herta Müllers Forderung eines „Museums des Exils“: „Und wir brauchen einen Ort, an dem man den Inhalt des Wortes „Exil“ an einzelnen Schicksalen entlang darstellen kann. Das Risiko der Flucht, das verstörte Leben im Exil, begleitet von Fremdheit, von Armut, Angst und Heimweh.“ (Herta Müller, Dankesrede anlässlich der Verleihung des Solinger Ehrenpreises „Die schärfste Klinge“, 2014, in: Festschrift zu Verleihung 2014, hrsg. von Stadt Solingen. Solingen 2015, S.29)

### Literaturhinweise:

#### Textausgaben, Forschungsliteratur, Informationen von Stiftungen, didaktische Literatur

[Chiellino](#), Carmine, Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch. Sonderausgabe Stuttgart (Metzler) 2007.

Deutsche Literatur im Exil 1933-1945, Texte und Dokumente, hrsg. von Michael Winkler, Stuttgart (Reclam Verlag) 1977.

Gigl, Claus, Lektürehilfen Lyrik - Heimatverlust und Exil, Stuttgart (Klett Schulbuchverlag) 2003.

Handbuch der deutschsprachigen Emigration 1933 - 1945, hrsg. von Krohn, Claus-Dieter u. a., Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1998.

Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart: Sozialgeschichte der deutschen Literatur Band 9: Nationalsozialismus und Exil 1933-1945, hrsg. von Wilhelm Haefs. München/Wien (Carl Hanser Verlag) 2009.

Heimatverlust und Exil: Gedichte im Längsschnitt und im Querschnitt der Zeit, hrsg. von Thomas Kopfermann, Leipzig (Klett Schulbuchverlag) 2003.

Hinck, Walter, Gesang der Verbannten: Deutschsprachige Exillyrik von Ulrich von Hutten bis Bertolt Brecht, Stuttgart (Reclam Verlag) 2011.

Literatur und Exil. Neue Perspektiven, hrsg. von Doerte Bischoff / Susanne Komfort-Hein, Berlin/Boston (De Gruyter) 2013.

Literatur und Migration, hrsg. von [Heinz Ludwig Arnold](#) u. a., München (Edition Text + Kritik) 2006.

Lyrik des Exils, hrsg. von Walter Emmerich und Susanne Heil, Stuttgart (Reclam Verlag) 1997.

***Kursthemen Deutsch: Lyrik: Heimatverlust und Exil, Handreichungen für den Unterricht, hrsg. von Dietrich Erlach und Bernd Schurf, Berlin (Cornelsen Verlag) 2004.***

Migrationsliteratur. Eine neue deutsche Literatur? DOSSIER, hrsg. von Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 2009. Unter:

[https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier\\_migrationsliteratur.pdf](https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_migrationsliteratur.pdf)

Raulf, Barbara / Krolla, Michaela, Einfach Deutsch Unterrichtsmodelle: Die Lyrik Bertolt Brechts: Gymnasiale Oberstufe, Paderborn (Schöningh Verlag) 2012.

Robert Bosch Stiftung, Viele Kulturen - eine Sprache. Adelbert-von-Chamisso-Preis (Preisträger 1985 bis 2015). Unter: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/4595.asp>

Schnell, Ralf, Geschichte der deutschen Lyrik. Band 5: Von der Jahrhundertwende bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs, Stuttgart (Reclam Verlag) 2004, S. 114 – 130.

Yesilada, Karin, Poesie der dritten Sprache: Türkisch-deutsche Lyrik der dritten Generation, Tübingen (Stauffenburg Verlag) 2012.

Netzadressen: Exil

<http://www.exil-zentrum.de>

Allgemeine politische Informationen

Ziemlich deutsch - Betrachtungen aus dem Einwanderungsland Deutschland, hrsg. von Dorte Huneke, Schriftenreihe der bpb 1386, Bonn 2014.

Migration und Integration in Deutschland, Begriffe - Fakten - Kontroversen, hrsg. von Meier-Braun Karl-Heinz, Reinhold Weber, Schriftenreihe der bpb 1389, Bonn 2014.

Themenheft "Exil" aus der Reihe "Aus Politik und Zeitgeschichte", hrsg. von Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 2014.

Unterrichtserfahrungen

<http://www.seeschule.de/cms2/navigation/gymnasium/alltag/migrationslyrik-im-deutschkurs/>  
(Vertonung)

<http://www.lehrer-online.de/exil-club-exillyrik.php> (U-Einheit ab Kl. 9, verschiedene Varianten im Netz)

<http://www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/gymdst.shtml>

## Reflexion über Sprache

**Sprache. Sprachursprung, Spracherwerb, Sprachwandel, Sprachkritik, Sprachskepsis, Sprachnot, Themenheft Zentralabitur, Stefan Schäfer, Hrsg., Ernst Klett Verlag Stuttgart 2010.**

1. **Vorbemerkung:** *Sprache und Sprachgebrauch reflektieren* ist einer der vier Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts. „Die Schülerinnen und Schüler analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit“ (Bildungsstandards Deutsch für die allgemeine Hochschulreife, S.20.).

Die Fähigkeit, mit anderen zu kommunizieren, unterliegt vielfältigen Einflüssen, vor allem, weil Sprache sich entwickelt und verändert.

Das Themenfeld *Sprache* lässt sich auf der Basis der Beiträge unter folgenden Aspekten beleuchten:

- Wie kommt der Mensch zur Sprache?
- Was bedeutet innere Mehrsprachigkeit?
- Wie und warum verändert sich Sprache?
- Inwiefern taugt die Sprache, um Wirklichkeit literarisch zu gestalten?

Hierbei sollen die SchülerInnen folgende Kompetenzen erwerben:

- Unterschiedliche wissenschaftliche Ansätze zur Sprachursprungs- und Spracherwerbtheorie kennen und vergleichen
- Sprachvarietäten kennen und in ihrem gesellschaftlichen Wert beurteilen
- Aktuelle Veränderungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und (kritisch) reflektieren
- Merkmale medienbasierter Sprache kennen
- Sprachskepsis als Erfahrung der Moderne erfassen und den unterschiedlichen literarischen Umgang mit dieser Erfahrung beschreiben
- Zentrale sprachwissenschaftliche Begriffe kennen (z. B. Varietät, Semantik, Morphologie, Idiolekt, Ethnolekt )
- Komplexere sprachtheoretische/sprachphilosophische Texte analysieren

Grundsätzlich soll die Reflexion über Sprache vernetzt mit den Kompetenzbereichen *Sprechen und Zuhören, Schreiben* sowie *Umgang mit Texten und Medien* erfolgen. Dabei ist in besonderem Maße der Zusammenhang mit prüfungsrelevanten Aufgabenformaten (Textanalyse bzw. Textanalyse mit erweiterter Aufgabenstellung) zu beachten.

## 2. Thematische Schwerpunkte:

### G-Kurs:

- Sprachvarietäten und Sprachwandel (Einfluss der Medien)
- Spracherwerb
- Sprachskepsis (Nachkriegslyrik)

### E-Kurs:

Wie G- Kurs: ergänzend: Theorien des Sprachwandels, Sprachursprungstheorien, Sprachnot/-skepsis in unterschiedlichen literarischen Kontexten (Rilke, Hofmannsthal)

Hinweise:

Bei dem Themenkomplex „Spracherwerb/Sprachursprung“ bieten sich Kurzreferate an, um unterschiedliche Theorien aufzuzeigen. Hierbei können auch zusätzlich die eingeführten Lehrwerke (Texte, Themen und Strukturen, Texte. Medien plus, P.A.U.L. D. Oberstufe) herangezogen werden.

### Literatur:

Dürscheid, Christa und Sarah Brommer, Ist ein Freund noch ein Freund? Facebook und Sprachwandel. Der Deutschunterricht 2/2013.

Keller, Rudi, Sprachwandel- Die Theorie der unsichtbaren Hand, aus: Rudi Keller, Sprachwandel, Tübingen/Basel 2003.

Marx, Konstanze, „Es ist kompliziert“. Facebook-Kommunikation über Gefühle als Diskussionsgegenstand im Kompetenzbereich Sprachreflexion. Der Deutschunterricht 1/2015.

Mens, Fenja, Wie Kinder sprechen lernen, aus: GeoWissen, Das Geheimnis der Sprache, 40/2007.

Prenting M., Schläbitz N.: Sprache – Denken – (Medien-) Wirklichkeit. Einfach Deutsch. Schöningh Verlag 2008 (hilfreiche didaktische Anregungen).

Sayatz, U. Uns ist in alten maeren wonders vil geseit. Chancen eines sprachhistorischen Exkurses zu s-ss-ß. Praxis Deutsch 221/2010.

Schlobinski, Peter, Netzgezwitscher- „Fetzensprache“ oder optimierte Sprachform? Der Deutschunterricht 6/2012.

Sprachwandel. Praxis Deutsch 215/2009.

Wenzelburger, Dietmar, Krise der Erfahrung und der Sprache, aus: Geschichte der deutschen Literatur, hrsg. von Joachim Bark/Dieter Steinbach, Bd. 4, Stuttgart/Leipzig 2002.