

DER SOLDAT VON LA CIOTAT
ALS DIDAKTISCHES EXEMPEL
ÜBER DEN UMGANG MIT DER LITERATUR

B. BRECHTS

Herbert Bornebusch
Leitor do DAAD

Für viele Leser ist die Unterrichtssituation — sei es in der Schule oder in der Universität — die erste, häufig sogar die einzige Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit Literatur. Das gilt ganz besonders für fremdkulturelle Literatur.

Die Unterrichtssituation zeichnet sich vor allem dadurch aus, daß zwischen der Literatur und ihrem Leser ein Hindernis steht: der Lehrer. Natürlich versucht dieser als Helfer, als eine Art Cicerone zu fungieren, indes, wie immer er sich auch verhält, seine Rolle ist zwiespältig, janusköpfig. Er tritt in der Unterrichtssituation, kommunikationstheoretisch gesehen, als Sender und Empfänger auf, als Leser bzw. als Empfänger der literarischen Nachricht *und* als Sender, als eine Art Co-Autor, der den Text paraphrasiert, Fragen stellt, ihn strukturiert und deutet, der häufig genug an die Stelle des Textes tritt.

Daß zwischen Text und Leser, zwischen Autorenintention und Leserrezeption ein Vor-Leser tritt, der in der Regel im Lehr — und Lernprozeß auch eine gewisse Macht hat, *seine* Deutungen für verbindlich zu erklären, das kann kaum der Wunsch der Autoren sein. Deren Wirkung will im Kommunikationsakt Literatur direkt sein; Literatur impliziert auf *beiden Seiten* dieser Kommunikation souveräne Subjekte.

Von Souveränität kann indes keine Rede sein, wenn der Leser zum Entziffern des Textes das Wörterbuch nicht entbehren kann, wenn er die Verweise im Text auf historische und kulturelle Kontexte nicht aufzuschlüsseln versteht. Gerade bei der Lektüre fremdkultureller Literatur ist der lernende Leser in diesem Sinn *nicht* kompetent. Die Intentionalität des Textes, seine Apellstruktur kann folglich nicht oder allenfalls annähernd realisiert werden. Der Leser im Unterricht braucht also Hilfe; in gewissem Sinne braucht auch der Text eine Unterstützung, um "funktionieren" zu können: Der Lehrer ist also unentbehrlich.

Trotzdem bleibt seine Vermittlungsfunktion heikel; es gilt, einen Kommunikationsakt möglich zu machen, ohne ihn zu stören. Dabei muß er sich gleichermaßen auf seine lernenden Adressaten als auch auf die sehr verschiedenen literarischen Texte bzw. Kommunikationsakte einstellen und diesen entsprechend seine Aufgabe stets neu überdenken und neu lösen. Das gelingt nicht, wenn man Literaturvermittlung im weitesten Sinne als Worterklärung und als Information über Gattung, Epoche und Autorenbiographie auffaßt. Literaturdidaktik kann auch nicht als pädagogische Teildisziplin begriffen werden, die sich — mehr oder weniger unabhängig vom jeweiligen Text — mit Fragen der Motivation, Gruppendynamik, Leserpsychologie etc. befaßt.

Literaturdidaktik ist eine von der Produktionsseite der Literatur her zu denkende "Theorie für den Umgang mit Literatur"¹, d.h. sie ist *eine* Seite des theoretischen und praktischen Umgangs mit ihr, keine vorgeschaltete, untergeordnete oder vorwissenschaftliche Teildisziplin. Für den Lehrer bedeutet das — und ich bin mir der Utopie dieser Forderung durchaus bewußt — ein stetes Neubedenken der Unterrichtssituation *ausgehend* jeweils von einem andersartig strukturierten Text bzw. literarischen Kommunikationsakt. Brechts Anweisung "Lerne, Lehrer, lerne!" gilt daher ganz besonders für den Literaturdidaktiker.

D. Krusche hat auf dieses Problem hingewiesen, als er für sein Unterrichtsmodell "Lesergespräch" die Exemplumwahl erläuterte² und als Kriterien das Alter und die literaturhistorische Relevanz, die Uneindeutigkeit (Leerstellenbetrag) und eine in verschiedenen Texten

gemeinsame Thematik nennt. Krusche schließt dabei Texte als eher ungeeignet für das Lesergespräch aus, die "eine Tendenz der Vereindeutigung noch aus sich selbst heraus erzeugen, also ins Paränetische, Programmatische, ins Lehrhafte insgesamt übergehen"³.

Man könnte noch viele weitere Texte als für diese Unterrichtsform ungeeignet ausschließen, z.B. Texte, die ein hohes Maß von Intertextualität aufweisen, die also ohne den Bezug auf andere Texte kaum verständlich sind (A. Schmidt, G. Benn, H. Broch etc.); gleiches gilt auch für Texte, die in hohem Maße formbestimmt sind, deren Lektüre deswegen vor allem eine umfangreiche Formanalyse erfordert und weniger subjektive Stellungnahmen in einem als offen intendierten Lesergespräch.

Es ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, daß Krusche im Falle der Brecht-Erzählung "Die unwürdige Greisin" Zweifel an der Eignung dieses Textes für ein Lesergespräch äußert. Er spricht von einem "autoritativen" Gestus der Erzählung, die mangelnde Gesprächsbereitschaft zur Folge hat. Es ist zu vermuten, daß die Eindeutigkeit, der ausgeprägte Ideologiebezug, das 'Vorschreiben von Lese-Ergebnissen'⁴ nicht nur für die "Unwürdige Greisin" zutrifft, sondern für alle "Kalendergeschichten", zu denen diese Geschichte ja auch gehört (wenn man einmal von den die Kalendergeschichten abschließenden Keuner-Geschichten absieht).

Die praktische Erfahrung zeigt nun, daß sich die Kalendergeschichten sehr wohl zum unterrichtlichen Umgang eignen und durchaus Gesprächsbereitschaft erwecken können, daß sich indes das didaktische Vorgehen an der Eigenart dieser Geschichten selbst orientieren muß.

Zur Beschreibung des Exempels, der gemeinsamen Diskussion und Erarbeitung der Kalendergeschichten in einem zweitägigen Seminar⁵, bedarf es der Darstellung einiger Vorüberlegungen, aus denen sich der eingeschlagene Weg ableiten läßt.

Es liegt nahe, im Umgang mit (literarischen) Texten nach den Bedingungen des Textverstehens zu fragen. Was muß der Leser können bzw. kennen, um einen Text adäquat rezipieren zu können? Eine Antwort darauf gibt die Textwissenschaft, die

auch die Frage der Verstehenssteuerung durch den Text untersucht.

M. Scherner benennt hier vier Bezugfelder, auf die der Text verweist und die für das Textverstehen konstituierend sind: Sprachbesitz, Horizont, Situation und Kontext⁶. Den Text versteht Scherner als 'Anweisungsmenge' für das Herstellen von Verknüpfungen des Textes mit den genannten Bezugfeldern. Im folgenden seien diese kurz erläutert:

Sprachbesitz

Angewandt auf unser Beispiel, die Kalendergeschichten, und unsere Zielgruppe, Leser fremdkultureller Literatur, ist der Bezug auf den Sprachbesitz ein komplexes Problem, zu dem hier nur soviel werden kann, als daß neben die gewohnten und unverzichtbaren Worterklärungen (Paraphrasierungen, Übersetzungen) immer auch andere Lesestrategien treten sollten, die unbekannte Wörter mit Hilfe von Bedeutungshypothesen aus dem Kontext zu entschlüsseln helfen.

Horizont

Für die literarische Lektüre ist das von Scherner als Horizont bezeichnete Bezugfeld fundamental. Der Begriff, der nicht zuletzt auf die hermeneutische Tradition (Gadamer) verweist, ist eine komplexe Sammelkategorie der dem bzw. den Sprechern eigenen Kenntnissysteme, Normen, Konventionen, kulturellen Konzeptualisierungen etc. In unserem Fall gehörte in dieses Bezugfeld die Kenntnis der mit dem Gattungsbegriff "Kalendergeschichte" konnotierten literarischen Tradition. Worauf verweist die Form der Kalendergeschichte, welche Erwartungen löst sie aus bzw. soll sie auslösen, welche Verstehensanweisungen gibt sie dem Leser?

Situation

Hinter diesem Bezugsfeld möchte ich hier den historischen und biographischen Kontext verstehen. Der Text verweist mit Namen, Anspielungen, Parallelen oder Zitaten in vielfältiger Weise auf den situativen Kontext des III. Reiches, des Exils, des Nachkriegs und in vermittelter Weise auch auf den neugegründeten DDR- Staat.

Die stete Thematisierung von historischen Ereignissen und Personen in den Kalendergeschichten zeigen, daß das Denken über Geschichte ein hauptanliegen Brechts darstellt. Dies erhellt die Wichtigkeit, die dem Bezugsfeld "Situation" in unserem Zusammenhang zukommen sollte.

Kontext

Unter dem Kontext, dem Vor- und Folgetext, sollte nicht nur der Text bis zur jeweiligen Textgrenze verstanden werden, sondern da es sich ja um eine Sammlung von Geschichten handelt — *alle* Kalendergeschichten. Brecht variiert in seinen Geschichten immerwieder bestimmte Themen (historische Größe, Umgang mit der Vergangenheit bzw. Erinnerung, Erwartungen — bzw. Rollenbrüche, gesellschaftlich begründete Stärke und Schwäche etc.). Auf diese Weise werden die Texte sich gegenseitig zu verständnisleitenden Kontexten.

Für die Unterrichtsgestaltung bedeuten diese Vorüberlegungen folgendes:

Den Brecht-Texten (daß es sich um mehrere handeln muß, erklären die Überlegungen zur Kontext-Frage) müssen einige Texte aus der Tradition der Kalendergeschichte vorangestellt werden. Es bieten sich hier vor allem die Texte Johann Peter Hebels an, der die literarische sowohl wie die demokratische Tradition der Kalendergeschichte begründete⁷. In unserem Falle wurden einige kurze Kalendergeschichten aus den "Erzählungen des Rheinländischen Hausfreundes" ausgewählt und der Kontext (Kampf gegen die Zensur, Erschließen neuer, bürgerlicher Rezipienten für die Kalendergeschichten, dialogischer Charakter derselben) kurz skizziert.

Dabei ergab sich, daß der Kalender von den deutschen Auswanderern auch nach Brasilien mitgenommen worden ist, wo es noch heute einen Kalender — wenn auch in veränderter Form — in deutscher Sprache gibt. Hier zeigte sich, daß der gattungsorientierte Zugang ein Bezugfeld erschließen konnte, das eine ganz wesentliche Bedingung zur Realisierung des impliziten Anweisungscharakters der Form darstellt: Der eigenen Kenntnis und der Bestätigung durch die Hebel-Geschichten gemäß wurden die Kalendergeschichten Brechts als beispielhafte, didaktische und wohl auch zum Dialog anregende Geschichten erwartet, die an der praktischen und an der historischen Erfahrung der Leser anknüpfen. Es versteht sich von selbst, daß die Möglichkeit des Anknüpfens an den Horizont des Textes nicht bedeutet, Text und Leser verfügten über den gleichen Horizont. Bei der Lektüre von fremdkultureller Literatur geht es nicht um die Aufhebung von Fremdheit, wohl aber um das Anknüpfen an fremde Horizonte und damit um eine Vermittlung des Eigenem mit dem Fremdem.

Das situative Bezugfeld der Kalendergeschichten war weitgehend bekannt. Das Leben Brechts, sein Exil und die Rückkehr nach Deutschland waren vor unserer Diskussion der Kalendergeschichten behandelt worden. Es muß aber unterstrichen werden, daß die Kenntnis der außerliterarischen Situation solcher politisch-historischen Texte für das Textverstehen unabdingbar ist und mit dem Text zur Sprache kommen muß, auch wenn man sich, wie in unserem Falle, darauf beschränken konnte, die Entstehungsgeschichte kurz nachzuzeichnen.

Wichtig schien mir, darauf hinzuweisen, daß alle Geschichten vor 1945 entstanden, Ergebnis einer direkten Auseinandersetzung mit dem III. Reich sind und Brecht 1948/49 sehr sorgfältig zu einem Ganzen zusammengestellt worden sind⁸.

Nun zum Bezugfeld "Kontext": Es wurden mehrere Texte vorgestellt (Augsburger Kreidekreis, Fragen eines lesenden Arbeiters, Die Teppichweber von Kujan Bulak ehren Lenin), d.h. die vorangegangene Lektüre wurde zusammengefaßt und paraphrasiert, auf einzelne problematische Stellen im Einzelnen verwiesen. So wurde z.B.

die Formulierung "Jede Seite ein Sieg./Wer kochte den Siegesschmaus?" diskutiert. Das erste Verständnis ergab für "Seite" die Erklärung 'Partei'; die Korrektur ('Buschseite') machte dann darauffmerksam, daß Brecht hier wie in vielen anderen Geschichten eine Kritik an der Geschichtsschreibung formuliert.

Die kurze Geschichte "Der Soldat von La Ciotat"⁹ sollte im Mittelpunkt unserer Beschäftigung mit Brechts Kalendergeschichten stehen. Sie sollte als "explizite Lektüre" vollzogen werden, d.h. die Verweise auf die verschiedenen Bezugsfelder sollten möglichst deutlich und augenfällig herausgestellt werden.

Ich habe dazu folgendes Vorgehen vorgeschlagen: Nach der individuellen Lektüre sollte der Text auf einen großen Papierbogen geklebt und in gemeinsamer Arbeitsgruppenarbeit mit (möglichst gut lesbaren) Anmerkungen versehen werden. Die Anmerkungen sollten, so der Ausgangsvorschlag, auf folgende Fragen bzw. Anweisungen antworten:

1. Gliedern Sie den Text! Geben Sie Perspektiven — bzw. Stilwechsel an!
2. Was finden Sie wichtig, überraschend, unerwartet?
3. Welche Assoziationen löst der Text bei Ihnen aus!
4. Stimmen Sie den Meinungen des Textes zu?
5. Illustrieren Sie den Text!

Die erste Anweisung des Textes war relativ einfach zu lösen und bezog sich auf das textinterne Verhältnis von Text und Kontext bzw. von Vor- und Folgetext. Es wurde von den Teilnehmern die Dreiteilung des Textes herausgestellt: Bericht des Erzählers, eingeschobene Erklärung des Soldaten, räsonierender Kommentar.

Diese Unterscheidung war insofern nützlich, als daß die Querverweise zwischen den drei Textteilen (z.B. "Verschüttung vor Verdun" [237] in der Erklärung des Soldaten und die erste Schlußfrage "Was für eine Verschüttung, dachten wir, ist das, der er diese Krankheit verdankt..." [239]) deutlich wurden und zeigten, daß die Geschichte sich z.T. selbst erläutert.

Die Fragen 2-4 zielen auf den oben diskutierten Horizont und damit natürlich auch auf Verschiedenheiten und Gemeinsamkeiten von Autoren- und Leserhorizonten. Thematisiert wurde von den Teilnehmern z.B. die Darstellung des Krieges als, 'weltgeschichtlicher Universalkrieg', der Bezug zur Rüstungsproduktion und deren internationalen Lobby, die strukturbestimmenden Oppositionspaare Leben vs. Tod, Gegenwart vs. Vergangenheit etc. Darüberhinaus wurde der Verweis auf die ähnliche Aufzählung historischer Feldherren und ihrer Soldaten in dem Gedicht "Fragen eines lesenden Arbeiters"¹⁰ herausgestellt. Diese Anmerkung zeigte, daß von den Seminarteilnehmern erkannt wurde, wie Brecht durch die Komposition der Geschichten einen eigenen Horizont, ein eigenes Konzept des Geschichts- und Weltverstehens aufbaut und wie er den Leser durch zahlreiche motivische oder thematische Querverweise in dieses Denken einbinden will. Damit wird die Autorenintention erfaßt: Brecht verstand die Kalendergeschichten als Hilfe und Nachhilfe für die Nachkriegsdeutschen, mit ihrer Vergangenheit umzugehen. In jeder Geschichte wird deswegen die Perspektive auf die Vergangenheit (und sei es auf die familiäre Vergangenheit, die in der greisen Mutter nur scheinbar festgeschrieben ist und deren Offenheit für die Nach- und Mitlebenden zum Problem werden kann) neu thematisiert, um so eine Einstellung aufbauen zu helfen, die über ein verändertes Verhältnis zur Vergangenheit (große Männer, große Kriege) einen neuen Umgang mit der Gegenwart ermöglichen sollte. Die Dialektik von (gegenwärtiger) Erinnerung und gelebter Gegenwart ist indes nicht auf die Situation nach 1945 beschränkt; sie scheint in Brasilien eine ähnliche Aktualität nach dem Rücktritt der Militärregierung 1984 zu haben.

Der Hinweis auf den, 'weltgeschichtlichen Universalkrieg' (von Alexander d. Gr. bis Verdun) entgrenzte also den Bericht vom in Verdun verschütteten Soldaten und machte den so verstandenen Krieg auch zum Hintergrund der eigenen (brasilianischen) Geschichte, ermöglichte die Verknüpfung des Erzählten mit dem eigenen Horizont.

Die Illustration des Textes (Nr. 5 der Aufgabenstellung) geschah einmal zeichnerisch (die Stature, der Jahrmarkt,

Industrie und Waffen), zum andern mit Hilfe von zeitgenössischen Fotos, Zeichnungen und Karikaturen, die den I. bzw. II. Weltkrieg zeigten¹¹.

Das Ergebnis der verschiedenen Arbeitsgruppen waren Collagen — für einen Brecht-Text eine m.E. adäquate Form der Bearbeitung. Die Collagen wurden präsentiert, erläutert und kontrovers diskutiert. Für die Diskussion (v.a. für die engagierte Teilnahme an ihr) war dabei entscheidend, daß die Diskussionsergebnisse augenfällig vorlagen und ihre Verschiedenheit deutlich zeigten. Dabei wurde z.B. deutlich:

- daß die Geschichte zwar im I. Weltkrieg situiert ist, indes auf *alle* Kriege, vergangene und zukünftige, zielt;
- daß die Denkmalsfigur auf die *Erinnerung* an die vergangenen Kriege verweist und die offizielle Vergangenheitsbewältigung, die sich in Denkmälern von Generälen und nicht von verschütteten Soldaten vergegenständlicht, in Frage stellt;
- daß das Bild der erinnerten Vergangenheit verbunden wird mit der Perspektive auf die (drohende) Zukunft;
- daß die historische Reihe der gehorchenden und sterbenden Soldaten auf die Zukunft hin offen ist.

Besonders kontrovers wurde diskutiert, ob der unbewegliche Soldat nun aus Fleisch und Blut oder aber aus Stein sei, ob der eingeschobene Bericht des Soldaten von La Ciotat den Anspruch erhebt, tatsächlich geschehen zu sein oder ob die Tafel (mit dem Bericht) lediglich ein Einfall sei, um ein wirkliches Denkmal (im brechtschen Sinne) zu verfremden.

Die Diskussion, die sich letztlich doch für die erste Möglichkeit entschied, argumentierte mit dem Text für oder gegen eine bestimmte Deutungsmöglichkeit, umschrieb wiederholt die Autoren — und Textintention als Teil der eigenen Deutung und ließ so die "verschollene Subjektivität" des Textes wieder lebendig werden. Die durch den Text ausgelöste Irritation verhalf in der kollektiven Lektüre¹² zu einer Formulierung der eigenen Position (wiederholt gab es Querverweise auf die brasilianische Geschichte bzw. die an sie erinnernden Denkmäler); der Text war auf diese Weise der

Anlaß, die eigenen Problemfelder zu umreißen und laut werden zu lassen.

Die gewonnen Erkenntnisse sind zusammengefaßt folgende:

- Die Aufgabe des Lehrers ist die Vorbereitung einer möglichst und möglichst expliziten Lektüre des literarischen Textes.
- Er muß diese Lektüre vorbereiten, indem er die wichtigsten Bezugfelder entfaltet. Diese vorbereitende Phase ist im wesentlichen lehrerorientiert (oder doch zumindest — organisiert).
- Die Bewährung dieser Vorbereitungen geschieht in einer kollektiven und expliziten Lektüre, in der der Lehrer sich weitgehend zurückzieht.
- Seine Teilnahme besteht in der Aufgabenstellung, die sich aus dem Text und dessen spezifischer Verknüpfung mit Horizont, Situation, Kontext und Sprachbesitz ergibt. (Ein modernes Liebesgedicht kommt in den meisten Fällen ohne direkte Bezüge zur historischen Situation aus und appelliert an die Horizonte des Weltwissens weniger durch den Gattungsbezug als durch Schlüsselbegriffe und — metaphern).
- Das Sichtbarmachen der unterschiedlichen Lektüren hilft dem Leser, beim Reden über Literatur seine Position im literarischen Kommunikationsakt deutlich zu umreißen.

Das Exempel zeigt (hoffentlich), daß sowohl die Lehrerrolle wie der didaktische Umgang mit Literatur vom Text her bestimmt werden können und sollten. Die Folgerungen sind daher auch nicht als für alle Texte verbindlich anzusehen, sondern als Erläuterung einer allgemeinen Überlegung an einem besondern Beispiel.

Anmerkungen

1¹ Lothar Bredella, Einführung in die Literaturdidaktik: Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1976; S. 133

- 2 Dietrich Krusche, *Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Lesergespräch*. In: ders., *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. München 1985, S. 146
- 3 ebda., S. 147
- 4 ebda., S. 155
- 5 Das zweitägige Seminar "Brecht für Schüler und Lehrer", das vom GI Porto Alegre veranstaltet wurde, wandte sich an Lehrer in Universität und GI, an Studenten und Kursteilnehmer der GI-Mittelstufenkurse. Die hier referierten Ergebnisse verdanke ich diesem überaus engagierten Publikum!
- 6 Maximilian Scherner, *Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlich begründeten Theorie des Textverstehens*. Tübingen 1984; S. 158ff
- 7 vgl. hierzu Jan Knopf, *Die deutsche Kalendergeschichte. Ein Arbeitsbuch*. Frankfurt/M. 1983; S. 123ff
- 8 ebda., S. 264f vgl. auch Jan Knopf, *Gemeine Geschichte oder der Kammerdiener als Historiograph. Notizen zu Brechts "Kalendergeschichten"*. In: Ludwig Arnold (Hg.), *Bertolt Brecht (II)* (Reihe: Text und Kritik). München 1973; S. 97ff
- 9 *Der Soldat von La Ciotat*. In: Bertolt Brecht. *Gesammelte Werke*, Bd. 11. Frankfurt/M. 1967; S. 237-239
- 10 vgl. ebda., S. 239 und "Fragen eines Lesenden Arbeiters". In: Bertolt Brecht *Gw*, 9; S. 657
- 11 Das von mir zur Verfügung gestellte Fotomaterial stammt u.a. aus
 - Ernst Friedrich, *Nie wieder Krieg!* Berlin o.J
 - *Weimarer Republik* (Ausstellungskatalog). Hg. vom Kunstatm Kreuzberg und dem Institut für Theaterwissenschaft der Universität Köln. Berlin-Hamburg 1977
 - *Faschismus*. Renzo Vespignani (Ausstellungskatalog). Hg. vom Kunstatm Kreuzberg und der Neuen Gesellschaft für bildende Kunst. Berlin 1976
- 12 Der hier verwendete Begriff des kollektiven Lesens solwohl wie viele Überlegungen zum Umgang mit Literatur stammen aus der programmatischen Einleitung von Hans-Thies Lehmann und Helmut Lethen zu dem von ihnen herausgegebenen Buch: Bertolt Brechts "Hausposulle". Text und kollektives Lesen. Stuttgart 1978