
Johnson-Jahrbuch

Band 7/2000

Herausgegeben von
Ulrich Fries und Holger Helbig

Vandenhoeck & Ruprecht

Redaktion: Holger Helbig

Umschlagbild: Andreas Lemberg, Uwe Johnson VIII, Öl auf Leinwand

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Johnson-Jahrbuch. –
Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
Erscheint jährl. – Aufnahme nach Bd. 1. 1994
ISSN 0945-9227
Bd. 7. 2000 –

ISBN 3-525-20907-X

© 2000, Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen.
Internet: <http://www.vandenhoeck-ruprecht.de>
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Printed in Germany
Satz: Competext, Heidenrod
Druck und Bindung: Hubert & Co., Göttingen

Barbara Scheuermann

»Und wir hatten bei ihm das Deutsche lesen gelernt.«

Uwe Johnson im Deutschunterricht der gymnasialen
Oberstufe

Nur noch für Schüler zu schreiben, könnte ich mich nicht entschliessen, denn beschränkte man sich auf deren Verständnisrahmen, schlosse man sie aus, wenn sie ihn überwunden haben.¹

I.

»Uwe Johnson im Deutschunterricht der Schule« – dies meint sowohl den Versuch einer Bestandsaufnahme als auch Überlegungen zu möglichen und wünschenswerten Formen einer Beschäftigung mit Johnson in einem auf Literatur-Verstehen zielenden Deutschunterricht. Neben »Ganzschriften« dienen als Grundlage solchen Unterrichts Lesebücher, in denen kurze abgeschlossene Texte oder aber Auszüge aus literarischen Werken abgedruckt sind. Für derartige Textsammlungen bietet sich Johnsons Oeuvre nicht ohne weiteres an, zumal dieser Autor kein Hehl aus seiner »Abneigung gegen das Herausschneiden eines Textes aus einem Zusammenhang, die beide einander bedingen; und dies zu bloss

1 Letzter Satz aus Uwe Johnsons Antwort auf eine Umfrage der Zeitschrift »Les Langues Modernes« vom August 1965, in: Fahlke, Eberhard (Hg.), »Ich überlege mir die Geschichte ...«. Uwe Johnson im Gespräch, Frankfurt am Main 1988, S. 116. – Wie in diesem Zitat von Uwe Johnson schließen im folgenden Aufsatz maskuline Personenbezeichnungen stets auch die entsprechenden weiblichen mit ein.

anthologischen Zwecken« gemacht hat.² Zu der Frage, inwieweit Johnson als »Lesebuch-Autor« in Dienst genommen wird, liefert die Durchsicht einer Auswahl repräsentativer Lesebücher gewiß nur Vorläufiges. Soviel aber läßt sich festhalten: Uwe Johnson kommt in den einschlägigen Textsammlungen für die gymnasiale Oberstufe bis zu Beginn der neunziger Jahre kaum vor.³

Mitte der neunziger Jahre ändert sich das Bild. Zwei wichtige Schulbuch-Verlage berücksichtigen in ihren Neuerscheinungen für den Deutschunterricht der Oberstufe Auszüge auch aus Romanen Uwe Johnsons.⁴ Im Hinblick auf ein Erzählen anhand von Fotografien ver-

2 Uwe Johnson-Archiv: ANT-250, 2; Brief an Dr. Hedwig Walwei-Wiegelmann; vgl. ähnlich Johnson, Uwe: Begleitumstände. Frankfurter Vorlesungen, Frankfurt am Main 1992, S. 404. – Ich danke dem Uwe Johnson-Archiv für die freundliche Genehmigung zum Abdruck bisher unveröffentlichter Archivalien.

3 In Lesebüchern, die in dem Zeitraum nach Uwe Johnsons Tod und vor der deutschen Wiedervereinigung, also zwischen 1984 und 1990, konzipiert wurden, findet sich kaum ein Hinweis auf diesen Autor. Eine Ausnahme macht das 1985 im Klett Verlag, Stuttgart, erschienene *Lesebuch. Vom Barock bis zur Gegenwart*; es druckt in seinem achten und letzten Kapitel unter *A Literatur in der Bundesrepublik Deutschland* als ersten Text des 3. Abschnitts *Die sechziger Jahre: Literatur und Wirklichkeit – Versuche der Neuorientierung* Uwe Johnsons *Beihilfe zum Umzug aus Karsch, und andere Prosa* ab. Hingegen übergeht der 1987 bei Cornelsen Schwann, Düsseldorf, herausgegebene (416 Seiten umfassende) Band *Erzähler des 20. Jahrhunderts* aus der Reihe »Stationen der Literatur. Text- und Arbeitsbücher für den Literaturunterricht in der Sekundarstufe II«, in dem man eigentlich einen oder mehrere Texte von Uwe Johnson erwarten sollte, diesen Autor ganz, während z.B. Alfred Andersch und Heinrich Böll, Ingeborg Bachmann und Günter Kunert, Günter Grass und Siegfried Lenz hier – wie auch in anderen Lesebüchern – sehr wohl vertreten sind. Der ebenfalls bei Cornelsen erschienene »Grundband Deutsch für die Oberstufe« *Texte, Themen und Strukturen* von 1990 druckt zwar gleichfalls keinen Text Uwe Johnsons ab, nennt indes in seiner »Liste empfehlenswerter Bücher«, die gut drei Seiten lang ist, *Das dritte Buch über Achim*. Das bei Diesterweg, Frankfurt, 1985 erschienene »Literarische Arbeitsbuch für die Oberstufe« *Aspekte der Literatur* weiß nichts von Uwe Johnson, genauso wenig wie der bei Oldenbourg, München, 1989 verlegte Band *Verstehen und Gestalten 12/13* und das von Uta Wernicke im Verlag Handwerk und Technik, Hamburg, 1991 herausgegebene Lesebuch *Zeitblenden*, das »vorwiegend Prosatexte aus der Gegenwartsliteratur«, und zwar solche, »die möglichst noch nicht in anderen Textsammlungen für den Unterricht abgedruckt wurden« (Vorwort, S. 5), bieten möchte (was für Johnson-Texte fraglos gelten würde!).

4 Im Schroedel Schulbuchverlag, Hannover, erschien 1994, hg. von Joachim Fritzsche, ein dem Anspruch nach zum Lesen anregendes, auf Methodenvermittlung setzendes »Arbeitsbuch« unter dem Titel *Überschrift Deutsch* (»Literatur und Kommunikation, Sekundarstufe II«); der Oldenbourg Verlag, München, bot 1997 eine Neufassung von *Verstehen und Gestalten* an, hg. von Dieter Mayer (nun in zwei Bänden, deren erster sich ausschließlich der Literatur widmet), und ließ zwei Jahre später das Arbeitsbuch *Texte – Menschen – Reflexionen* (»Literatur und Sprache im Sekundarbereich II«) folgen. – Johnsons

knüpft der im Schroedel Schulbuchverlag erschienene Band *Überschrift Deutsch* in seinem ersten Kapitel (»Autor und Text – Der Schreibprozess«) unter dem Aspekt »Bildimpulse« einen kurzen Auszug aus *Marthas Ferien* mit einer Passage aus *Die Blechtrommel* von Günter Grass; unter dem Aspekt »Material auffinden – kombinieren – montieren« schließen sich einige Seiten danach die ersten Abschnitte aus zwei frühen *Jahrestage*-Kapiteln an, in denen die Wohnungssuche der beiden Cresspahls gegen Material zum Vietnam-Krieg geschnitten ist.⁵ Da einführende Hinweise zu dem Roman, dem diese Auszüge entnommen sind, ganz fehlen, erscheint Johnson hier freilich weniger als Erzähler einer Geschichte denn als Beleg für eine bestimmte Form der Montagetechnik; als Leseanregung dürfte diese Präsentation insofern kaum wirken. Zwei Neuerscheinungen aus dem Oldenbourg Verlag führen in die Romane ein, aus denen sie Auszüge abdrucken, zum einen in *Mutmassungen über Jakob* (der literaturgeschichtlich ausgerichtete Band *Verstehen und Gestalten* unter »Die Literatur nach 1945«, Abschnitt »Erkundung der Identität: Prosatexte«), zum anderen in *Ingrid Babendererde. Reifepprüfung 1953* (das Arbeitsbuch *Texte – Menschen – Reflexionen* unter »Selbstbehauptung – Individuum und Gesellschaft«, Abschnitt »Wir hatten uns das viel schöner gedacht« – Jugend in Deutschland).⁶ Die thematische Einbindung des leicht gekürzten Kapitels 41 aus dem *Ingrid*-Roman wirkt stringenter als die eher beliebig erscheinende des Anfangs der *Mutmassungen*.⁷

Name fehlt in dem 1998 im Schöningh Verlag, Paderborn, von Peter Kohrs besorgten Band *Deutsch in der Oberstufe*.

5 Es stören kleinere Ungenauigkeiten: Die in Klammern hinzugefügte Jahreszahl 1988 – das Jahr, in dem die unvollendete Erzählung *Marthas Ferien* posthum erschien – suggeriert, der Text sei erst in jenem Jahr geschrieben worden. Der Literaturnachweis zu den *Jahrestagen* (S. 18ff., 25f., 56f., 243) ist nicht korrekt; die Seitenzahlen 56f. u. 243 wurden wohl versehentlich hinzugefügt (*Überschrift Deutsch*, S. 23, 44f., 414).

6 Daß *Verstehen und Gestalten*, S. 437ff., nicht der Suhrkamp-Ausgabe der *Mutmassungen* von 1959 (mit ss statt ß!) folgt, ist ebenso befremdlich wie der Verzicht des Herausgebers auf Seitenangaben in allen Literaturnachweisen sowohl direkt unter den Texten als auch im Verzeichnis der Textquellen (S. 505ff.).

7 In der thematischen Einheit »Jugend in Deutschland« liefert ein Auszug aus Heinrich Manns *Der Untertan* einen zu Kap. 41 des *Ingrid*-Romans – Ingrids Rede über Eva Maus Hosen – passenden Vergleichstext. – Die weiteren zum Thema »Erkundung der Identität: Prosatexte« abgedruckten Texte stammen von Gabriele Wohmann, Hans Joachim Schädlich, Annette Rauert und Botho Strauß. Dem Herausgeber geht es vorrangig um eine Einführung in die Kurzgeschichte als neue literarische Form der Nachkriegszeit. Zur Erzählweise der *Mutmassungen* erscheinen unter »Arbeitsvorschläge« sowohl kurze erzähltheoretische Bemerkungen Johnsons (ohne Literaturangabe!) als auch ein Hinweis auf den Begriff »parataktisches Erzählen«.

Die Vermutung liegt nahe, daß Johnson-Texte Mitte der 90er Jahre in Lesebüchern stärker als vorher berücksichtigt werden, weil sie durch die politische Wende von 1989 besondere Aktualität erhalten haben. Auswahl und Einbindung der genannten Texte sowie die vorgeschlagenen Arbeitsaufträge weisen jedoch in eine andere Richtung. Die Auszüge werden abgedruckt, weil sie sich zur Veranschaulichung bestimmter Erzählweisen eignen. Johnsons wichtiger Beitrag zur literarischen Gestaltung von DDR-Realität und zur Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus spielt hingegen nur eine untergeordnete Rolle.

Nicht nur Lesebücher, sondern auch Rahmenrichtlinien (RRL) und Lehrpläne sowie Reifeprüfungsaufgaben im Fach Deutsch dokumentieren, inwieweit Johnson-Texte als Unterrichtsgegenstand für sinnvoll gehalten, sein Oeuvre als literarisch bildend eingeschätzt werden. Den Versuch, auf dieser Basis einen Überblick über ›Uwe Johnson im Deutschunterricht der Oberstufe‹ zu gewinnen, erschwert freilich, daß die RRL verschiedener Bundesländer beträchtlich differieren und dem einzelnen Lehrer unterschiedlich große Freiräume zubilligen.⁸ Kaum mehr als einen Minimalkonsens bedeuten Absprachen der Kultusministerkonferenz der Bundesländer über Einheitliche Prüfungsanforderungen (EPA). Informationen über die Rolle eines bestimmten Autors im Deutschunterricht der Sekundarstufe II wird man am ehesten in Ländern mit Zentralabitur wie Baden-Württemberg, Bayern oder Mecklenburg-Vorpommern erwarten dürfen, wo das Kultusministerium für alle Abiturienten eines Jahrgangs dieselben Prüfungsaufgaben erstellt. In Ländern wie Niedersachsen oder Sachsen-Anhalt erwachsen Prüfungsthemen aus dem je

8 Die RRL Deutsch in Sachsen-Anhalt – nach der Überarbeitung der vorläufigen RRL von 1996 trat die neue Fassung am 1.8.1999 in Kraft – stellen literarische Texte nicht ins Zentrum unterrichtlicher Arbeit in der Sekundarstufe II. Lediglich als Teilbereich ist die Beschäftigung mit Literatur einem von vier Aufgabenbereichen zugeordnet, in die sich der Deutschunterricht gliedert (Rahmenthema »Umgang mit Texten«). Das zehn Seiten umfassende »Lektüre- und Medienangebot« der RRL führt von Uwe Johnson die beiden frühen Romane *Ingrid Babendererde. Reifeprüfung 1953* und *Mutmassungen über Jakob* auf. – Für die Überlassung der RRL danke ich Herrn Ministerialrat Bode aus dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt. – Der Fachlehrplan Deutsch für das bayerische Gymnasium von 1992 sieht für Oberstufenschüler eine intensive und aspektreiche Beschäftigung mit genuin literarischen Themen vor; Texte anderer Provenienz (Sachtexte, philosophische Texte, Reden) treten lediglich ergänzend hinzu. – Frau OstR Ursula Triller vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München danke ich für detaillierte Auskünfte und Materialien, auf die ich mich hier und im folgenden beziehe. – Anfragen gingen auch an andere als die hier einbezogenen Bundesländer; nicht alle Kultusministerien antworteten.

besonderen Unterricht. Damit ist zunächst die einzelne Schule dafür verantwortlich, daß Unterrichtsinhalte und Prüfungsaufgaben den Vorschriften entsprechen; allenfalls mit punktuellen Eindrücken von dem Gewicht einzelner Werke und Schriftsteller im Deutschunterricht einer bestimmten Lerngruppe ist hier zu rechnen.

Schließlich sind auch die Rahmenbedingungen für das Zentralabitur nicht einheitlich. Während in Baden-Württemberg jedes Jahr Schwerpunkt- oder Sternchenthemen ausgewählt und den Schulen vorab als verpflichtend mitgeteilt werden, stützt sich der Deutschunterricht in Bayern ausschließlich auf den Fachlehrplan, der bis auf wenige Ausnahmen (zum Beispiel Goethes *Faust*) keine Lektüren verbindlich vorschreibt. Laut Auskunft des baden-württembergischen Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport waren Johnsons *Mutmassungen über Jakob* drei Jahre lang – 1989, 1990, 1991 – Schwerpunktthema im Leistungsfach Deutsch dieses Bundeslandes,⁹ in den ersten beiden Jahren neben F. Schillers *Wallenstein*, E.T.A. Hoffmanns *Der goldne Topf* und H.v. Hofmannsthals *Lyrik*. Für das Abitur 1991 wurde Schiller durch Büchner (*Dantons Tod*) und Hoffmann durch Kleist (*Die Marquise von O...*) ersetzt. Etwa zur gleichen Zeit – in der Abiturprüfung 1991 – war ein Text von Uwe Johnson Gegenstand einer Aufgabe in der schriftlichen Reifeprüfung des Leistungsfaches Deutsch im Freistaat Bayern; unter dem Aufgabentypus »Analyse eines poetischen Textes« stand dabei die Untersuchung nicht eines Auszugs aus den für Schulzwecke gern herangezogenen *Mutmassungen*, sondern die eines Tageskapitels aus den *Jahrestagen* (»vom 15. Oktober, 1967 Sonntage«) an. Ungeachtet der konkreten unterrichtlichen Voraussetzungen stellt diese Aufgabe ein anspruchsvolles Prüfungsthema dar. Eine kurze Vorbemerkung mußte den Abiturienten genügen, um sich ein ungefähres Bild von der Romanhandlung zu machen; vier Worterklärungen sicherten das Verständnis schwieriger Textstellen ab. Die Aufgabenstellung lautete:

Erläutern Sie, wie Uwe Johnson im folgenden Auszug aus seinem Roman »Jahrestage« räumliche und zeitliche Wirklichkeit entstehen läßt!

- a) Analysieren Sie dazu den vorliegenden Text nach Inhalt, Aufbau sowie erzählerischer und sprachlich-stilistischer Gestaltung!

⁹ Ich danke Herrn Regierungsschuldirektor Edmund Kammerer aus dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württembergs für freundliche Auskunft. – In der gymnasialen Oberstufe Texte von Uwe Johnson zusätzlich zu den jeweils verpflichtenden Vorgaben von RRL und EPA eigenständig zu behandeln, bleibt dem einzelnen Deutschlehrer – als Ausdruck seiner pädagogischen Freiheit – natürlich unbenommen.

- b) Untersuchen Sie, ausgehend von Ihren bisherigen Ergebnissen, die Rolle des Erzählers und des Lesers bei der Darstellung und Deutung von Wirklichkeit!

Im Leistungsfach Deutsch können bayerische Abiturienten unter sechs Themen (zugleich sechs unterschiedlichen Aufgabenarten) wählen; eine Statistik des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung weist das Johnson-Thema als das im Abitur 1991 am häufigsten gewählte aus: von insgesamt 3036 Prüflingen im Leistungsfach Deutsch entschieden sich 831 Schüler für das Thema zu dem *Jahrestage*-Ausschnitt. Unter diesen Schülern mögen einige Uwe Johnson im vorangegangenen Deutschunterricht kennengelernt haben (sein Name erscheint unter den Lektürevorschlägen); angesichts eines Lehrplans, der an dieser Stelle für die Auswahl der Lektüre lediglich den Aspekt der Repräsentanz der Werke für wichtige literarische Strömungen des 20. Jahrhunderts vorgibt, dürften Vorkenntnisse über diesen Autor aber wohl eher die Ausnahme gewesen sein. Immerhin könnte ein solches Thema über die Prüfungssituation hinaus als Leseanregung gewirkt haben.

In Mecklenburg-Vorpommern stehen in der Reifeprüfung des Leistungsfaches Deutsch fünf Aufgaben zur Wahl. »Neuigkeiten von Cresspahls Tochter 1« von Uwe Johnson war Textgrundlage für ein Thema im Abitur 1999. Die zunächst zu lösende Interpretationsaufgabe ergänzte ein textgestaltender Arbeitsauftrag:¹⁰

Analysieren und interpretieren Sie den poetischen Text Uwe Johnsons!

Versetzen Sie sich in die Rolle von Cresspahls Tochter!

Schreiben Sie in dieser Rolle eine Tagebucheintragung, in der Sie die Lebenssituation der Figur reflektieren!

Für das Verständnis des ausgewählten, mit 24 Zeilen sehr kurzen Textes, dessen Struktur und Gehalt zu beschreiben den Prüflingen Leistungen in allen Anforderungsbereichen abverlangt, ist die Klärung von Erzählperspektive und Kommunikationssituation besonders wichtig. Hier knüpft die produktive Aufgabe an. Sie fordert den Wechsel der Perspektive und

10 Unter dem Prüfungstext standen die Literaturangabe »aus: Uwe Johnson: Wo- hin ich in Wahrheit gehöre. Ein Uwe-Johnson-Lesebuch. Hg.: Siegfried Unseld. Frankfurt/M. 1994« sowie knappe biographische Hinweise zum Autor und eine Worter- klärung zu »kickst«. – Frau Brigitte Keuchel vom Landesinstitut für Schule und Ausbil- dung des Landes Mecklenburg-Vorpommern sei gedankt für hilfreiche Auskünfte und Materialien, aus denen ich im folgenden zitiere. – Bis 1999 verfuhr man dort ähnlich wie in Bayern; die Lehrer erhielten keine Vorgaben. Für die zukünftigen Prüfungen ändert sich das Verfahren; wie in Baden-Württemberg werden den Lehrern nun vorab Hinweise auf bestimmte Werke gegeben.

die Einfühlung in eine im vorliegenden Text nur flüchtig und kaum verlässlich beschriebene Person. Deren Lebenssituation in einer Tagebuchnotiz zu reflektieren ist ein recht offener Arbeitsauftrag, dessen Ergebnis von Johnsons weiterer Gestaltung dieser Figur durchaus wegführen kann. Die Abituraufgabe zu ›Cresspahls Tochter‹ läßt sich ohne Vorkenntnisse über Uwe Johnson lösen; wüßte ein Schüler bereits Genaueres über die Heldin, wäre dies nachgerade eine Erschwernis für die Bearbeitung des produktiven Aufgabenteils. Der vorliegende Johnson-Text mag sich als Grundlage für die eigenen Gestaltungsversuche der Prüflinge auch deshalb besonders empfohlen haben, weil die Schüler im vorangegangenen Unterricht jener Gesine Cresspahl in der Regel nicht begegnet sind. Freilich werden sie sich auch nach der Prüfung vermutlich nicht veranlaßt sehen, von ihren Schreibversuchen ausgehend der Entwicklung der Figur im Romanwerk des Autors nachzuspüren, so daß ihr Eindruck von der Erzählweise Johnsons wohl recht punktuell bleibt.¹¹ Daß eine solche Aufgabe in der Abiturprüfung vorgelegt wird, indiziert gleichwohl eine positive Entwicklung: ein gewandeltes Verhältnis zu Johnson, der anscheinend nicht mehr vorrangig als schwer zugänglicher, sondern als erzähltechnisch interessanter Autor rezipiert wird.

II.

Inwieweit Germanistikstudenten mit Johnson-Texten vertraut sind, ist sowohl im Hinblick auf zurückliegende Lektüreerfahrungen in der Schule als auch – soweit es sich um zukünftige Lehramtsaspiranten handelt – mit Bezug auf deren mögliche spätere Lektüreschwerpunkte von besonderem Interesse. Rezeption von DDR-Literatur ist das Thema einer 1994 von Klaus-Michael Bogdal und Bert Bresgen durchgeführten nicht-repräsentativen Befragung von hundert Studenten der Pädagogischen

11 Die übrigen Aufgaben hatten keine gestaltenden Anteile; zur Wahl standen zwei Aufgaben zu lyrischen Texten (von Goethe sowie von E. Lasker-Schüler u. F. Hebbel), die Erörterung eines Zitats von E. Strittmatter sowie die Analyse und Diskussion eines Redetextes von Th. Mann. – Nach mündlicher Auskunft von Frau Keuchel wurde das Johnson-Thema am häufigsten gewählt; genaue Zahlen liegen noch nicht vor. Nicht nur dieses Wahlverhalten, sondern auch Aufbau, Inhalt und Anspruch der Prüfungsaufgaben legen die Vermutung nahe, daß der Abstand zwischen ost- und westdeutschen Abiturienten weniger groß ist, als mitunter behauptet wird; vgl. dazu Monika Maron: Neueste Nachrichten vom Nachzügler unserer verspäteten Nation, in: FAZ vom 17.9.1999, S. 46.

Hochschule und der Universität Freiburg (Fach Deutsch).¹² Hinsichtlich des Bekanntheitsgrads zeigt die Auswertung des ersten Fragebogens Uwe Johnson – mit 28%, die seinen Namen als für die DDR-Literatur repräsentativ aufführen – nach Christa Wolf, Anna Seghers, Stefan Heym, Ulrich Plenzdorf, Wolf Biermann und Bert Brecht auf einem mittleren Platz, wobei als Werkangabe lediglich *Mutmassungen über Jakob* erscheint.¹³ Bei der Frage nach konkreten Leseerfahrungen schneiden Johnsons *Mutmassungen* weniger gut ab; nur noch 12% der befragten Studenten des Faches Deutsch hatten diesen Roman auch gelesen.¹⁴ Dabei resultieren ihre Kenntnisse überwiegend (zu 67%) aus schulischer Pflichtlektüre im Bundesland Baden-Württemberg; hingegen wurden beispielsweise Christa Wolf und Anna Seghers stärker auch außerhalb des Unterrichts gelesen. Gleichwohl erhält Johnsons Roman eine relativ hohe Wertschätzung. Mit einer Punktzahl von 52 liegt er bei dieser Zuordnung recht weit vorn, was den Schluß zuläßt, daß jene, die diesen Roman tatsächlich gelesen haben, darin auch ein bedeutendes Werk sehen.¹⁵ Allerdings scheint dieses Urteil folgenlos geblieben zu sein, geht doch aus der Befragung auch hervor, daß keine weiteren Texte von Johnson

12 Bogdal, Klaus-Michael/Bresgen, Bert: Vorbei und vergessen? Eine Umfrage über die Rezeption von DDR-Literatur bei westdeutschen StudentInnen, in: *Der Deutschunterricht* 2/1996, S. 85–92 und 3/1996, S. 49–58.

13 Johnsons Vereinnahmung für die Literatur der DDR wird kritisch gesehen von Bierwisch, Manfred: Uwe Johnson, Güstrow und die Differenz, in: *Sinn und Form* 47, 1995, S. 425–430; vgl. ebd., S. 427: »Der Streit, was das ist, die DDR-Literatur, ist müßig und eigentlich obsolet, Uwe Johnson hat jedenfalls nicht dazu gehört, hat nicht dazugehören können und wollen.« Anders Mecklenburg, Norbert: »So reden also verstoßene Kinder«. Uwe Johnsons Frühwerk im Kontext der DDR und als DDR-Literatur, in: *Der Deutschunterricht* 5/1996, S. 29–38. – Johnson selbst äußerte am 10.7.1969 in einem Gespräch mit Wilhelm J. Schwarz, »mit Hoffnung« lese er alles, was er von ostdeutschen Schriftstellern »in die Finger kriege«; darunter einiges – so das neueste Buch von Christa Wolf (gemeint war *Nachdenken über Christa T.*) – »mit Bewunderung«, in: Fahlke, Gespräch (Anm. 1), S. 237.

14 Bogdal/Bresgen, Umfrage (Anm. 12), S. 89 konstatieren: »Ohne Christa Wolf und Anna Seghers gäbe es für die Masse der westdeutschen DeutschstudentInnen überhaupt keine »DDR-Literatur«, zumindest keine, die sie lesen.«

15 Vgl. ebd., S. 90f.; für die Rangfolge waren Punkte zwischen 5 und 1 zu vergeben. Johnsons Abschneiden halten die Projektleiter angesichts der übrigen Werte, die er erreicht hat, für erstaunlich. Bei mutmaßlich zwölf Johnson-Lesern und 52 Punkten dürften die meisten der Befragten diesem Autor einen ersten oder zweiten Platz zuerkannt haben. Inwieweit hier die intensive Beschäftigung mit Johnson im Unterricht und in der Abiturprüfung eine Rolle gespielt hat oder in der Schule vermittelte Urteile einfach übernommen wurden, läßt die Analyse der Befragung offen.

gelesen wurden.¹⁶ Die Antworten zum zweiten Fragebogen – ihm stellten sich fünfundneunzig Studierende – rücken Johnsons *Mutmassungen* in eine Gruppe mit Anna Seghers *Das Siebte Kreuz* und Christa Wolfs *Kassandra*. Es sind diese drei Romane, die sich – sieben-, zehn- und fünfmal genannt als Werk, das dem Befragten persönlich wichtig ist – von den sonst zumeist lediglich jeweils einmal angegebenen übrigen Texten abheben. Daß insgesamt knapp die Hälfte aller Befragten hier gar nicht antwortete, dürfte Überfordertsein und nicht ausreichende Kenntnisse indizieren. Immerhin taucht Johnsons Roman immer wieder auch in den Antworten zu den weiteren Fragen des zweiten Fragebogens auf: Sowohl im Hinblick auf »Leseempfehlungen für westdeutsche LeserInnen« als auch mit Bezug auf »Einblicke in die DDR-Realität durch Literatur« erscheinen Johnsons *Mutmassungen* einigen (wenigen) Befragten von Belang.¹⁷ Sicher zu Recht betonen die Verfasser, daß die Entscheidung für Johnsons *Mutmassungen* als Abiturthema 1990 »offenbar ein guter Griff« gewesen sei, da aus einem »Kreis von nur zwölf LeserInnen« dieser Roman siebenmal als persönlich wichtig ausgewählt worden ist.¹⁸ Freilich ließe sich hier ergänzend schlußfolgern: Ohne die verbindliche Vorgabe durch die baden-württembergische Schulbehörde wäre Johnson kaum gelesen worden. Die in der Befragung erhaltenen Urteile zu seinen *Mutmassungen* spiegeln vor allem die gewiß sehr gründliche Behandlung im Unterricht wider; für die je individuelle Rezeption von Literatur haben die in der Schule getroffene Auswahl und die Schwerpunkte der unterrichtlichen Besprechung offensichtlich erhebliches Gewicht. Vor diesem Hintergrund kommt der Liste der Schwerpunktthemen im Fach Deutsch, die in Baden-Württemberg bis 2001 fortgeschrieben ist, einige Bedeutung zu; daß Johnson darin nicht – wie beispielsweise Goethe und Kleist, Kafka und Brecht – ein zweites Mal mit einem anderen Werk in eine exponierte Position (»Sternchenthemen«) gelangt ist, läßt erwarten, daß er für die folgenden Jahrgänge von Abiturienten vermutlich zu den wenig oder gar nicht bekannten Autoren zählen wird.

16 Vgl. ebd., S. 92; im übrigen lautet das kritische Fazit hier: »Durch die Wiedervereinigung wurde eindeutig kein neues Leseinteresse geweckt.«

17 Vgl. ebd., S. 50ff. – Daß ein anfangs einmal als bekannt oder besonders wichtig genanntes Werk bei den folgenden Fragen immer wieder auftaucht, überrascht freilich nicht, da die befragten Leser nach eigenem Bekunden durchweg nur wenige Titel kannten und noch weniger Bücher auch tatsächlich gelesen hatten; insofern ist die Aussagekraft der Antworten insbesondere zum zweiten Fragebogen wohl eher gering.

18 Ebd., S. 49.

Uwe Johnsons Korrespondenz zeigt ihn als einen Schülern zugewandten Autor. Anfragen von Schulklassen nimmt er sehr ernst und beantwortet sie nicht weniger detailliert und gründlich als die von Literaturwissenschaftlern. In dem von Eberhard Fahlke herausgegebenen Band *Uwe Johnson im Gespräch* sind vier solcher Antwortschreiben an Schulklassen abgedruckt.¹⁹ Sie verdeutlichen Johnsons Bemühen, durch Auskünfte über seine Arbeitsweise, seine Annahmen und seine Absichten interessierten jungen Lesern Ermutigung zu genauem Lesen und Anregung für eigenständige Recherche zu geben.

Aus den Fragen der Schüler gewinnt man ein Bild auch von dem vorangegangenen Unterricht: Hauptschüler aus Leverkusen beschäftigten sich mit kürzeren literarischen Texten – der Erzählung *Osterwasser* und einem in einem Lesebuch abgedruckten Ausschnitt aus *Das dritte Buch über Achim* – sowie mit wichtigen Stationen aus Johnsons Biographie und einer Lesung des Autors aus den *Jahrestagen*, bevor sie sich mit ihren Fragen an ihn wandten. Einer französischen Schülergruppe war Uwe Johnson vermutlich als »Dichter der beiden Deutschland« vorgestellt worden,²⁰ weshalb sie den Autor um Auskunft über die Chancen einer Wiedervereinigung bat. Für eine Klasse aus Emsdetten war nach der Lektüre der *Mutmassungen* die Funktion der Auslassung von Satzzeichen klärungsbedürftig. Göttinger Schüler schließlich, interessiert auch an der ökonomischen Seite der Herstellung und des Vertriebs von Literatur, befragten Johnson zum Verkaufserfolg von Büchern.

In allen Fällen antwortet Johnson präzise und umfassend; er erläutert und begründet, was ihm wichtig ist, und verhandelt die zu erörternden Sachverhalte, als habe er sie Fachleuten zu erklären. Von solchen darf er freilich auch erwarten, daß sie ein Buch zur Kenntnis nehmen, in dem er – ihm jetzt brieflich gestellte – Fragen bereits beantwortet hat. So verweist er die Göttinger in bezug auf von ihm gewählte »Themen«, seine »Arbeits- und Schreibweise«, die eingesetzten »sprachlichen Mittel« und sein »Verhältnis zu den Lesern bzw. [...] Kritikern« auf die gerade erschienenen *Begleitumstände*.²¹ Ein gewisses Unbehagen an der von den Göttinger Schülern gewählten Akzentsetzung klingt indes durch. Den

19 Fahlke, *Gespräch* (Anm. 1), S. 133–136: 10. Klasse der Hauptschule Küppersteg in Leverkusen, 25.11.1970; S. 155: Schülerinnen aus Vigneux, 7.5.1974; S. 158–159: Schulklassse aus Emsdetten, 7.2.1976; S. 162–165: Schüler des Felix-Klein-Gymnasiums in Göttingen, 14.4.1981.

20 Vgl. Buck, Theo: Anstände mit der Wahrheit, in: *text + kritik* 65/66, S. 10–28, hier: S. 13, sowie Uwe Johnsons Kritik an dieser Kennzeichnung in: BU, 335ff.

21 Fahlke, *Gespräch* (Anm. 1), S. 162.

Adressaten, denen mehr am Büchermarkt und dem Entstehen von Bestsellern denn an der von Johnson erzählend gestalteten Welt gelegen zu sein scheint, bedeutet er mit trockenem Humor, daß von seiner Seite »auch noch subjektive Meldungen entfallen«, er habe noch keines seiner Bücher »sich am besten verkaufen sehen«, nämlich im Gegensatz zu anderen.²²

Daß im Jahre 1970 Johnson-Texte in der 10. Klasse einer Hauptschule behandelt werden konnten, wirkt knapp dreißig Jahre später – angesichts inzwischen grundlegend veränderter Sozialisationsbedingungen und Lesegewohnheiten von Hauptschülern – fast wie eine Nachricht von einem anderen Stern; daß die genauen Fragen jener Schüler Johnson seinerzeit beeindruckt haben müssen, verrät der Ton seiner detaillierten Antworten. Während die von Fahlke veröffentlichten Briefe den Autor als einen freundlichen Briefschreiber zeigen, der seinen jugendlichen Adressaten geduldig Ansatzpunkte für eine aufmerksame, sinnstiftende Lektüre skizziert, spricht aus anderen, bisher unveröffentlichten Briefen Johnsons zuweilen auch Ärger oder Unmut. Ungehalten reagiert er, wenn ihm von Schülern signalisiert wird, daß sie – offensichtlich auf der Suche nach leicht zu konsumierenden Texten – sich auf seine besondere Erzählweise gar nicht erst einzulassen gedenken. In scharfem Kontrast zu den differenzierenden Fragen jener Leverkusener Hauptschüler stehen 1981 formulierte Äußerungen aus einem Deutsch-Leistungskurs der Halepaghen-Schule in Buxtehude; sprachlich ungelenk teilen hier Oberstufenschüler dem Autor ihre Leseindrücke zu *Mutmassungen über Jakob* mit.²³

Schon nach den ersten Seiten hatten wir kaum noch Lust, uns weiter durch den Roman zu quälen. Durch ständigen Wechsel der Erzählperspektive und durch

22 Ebd., S. 163.

23 Uwe Johnson-Archiv: ANT-249, 1; Brief vom 25.6.1981. – Johnson zeigt sich davon überzeugt, so zu schreiben, daß seine Bücher breite Leserschichten ansprechen; in einem Brief vom 6.11.1973 (ANT-204, 2) heißt es: »tatsächlich meine ich nicht, meine Bücher seien nur für Leute mit Bildung bestimmt und gegen die anderen sogar mit intellektuellen Ansprüchen abgeschirmt.« – Zu ersten Reaktionen auf Johnsons Erzählweise resümiert Fritz Martini 1961 (auf der Germanistentagung an Pfingsten in Berlin), daß es sich bei den *Mutmassungen* um ein Werk handle, »das einen bedeutenden und eigenwilligen Erzähler ankündigte«, jedoch »zuerst oft wie eine willkürliche Verwirrung des Lesers empfunden [wurde]«, Martini, Fritz: Der gegenwärtige Roman und das Problem der Tradition. Betrachtungen zur zeitgenössischen Erzählkunst, in: Der Deutschunterricht 1/1962, S. 5–23, hier: S. 17. Die Einlassungen der Buxtehuder Schüler belegen, daß innerhalb der Rezeptionsgeschichte dieses Romans das zuletzt erwähnte Resentiment durchaus weiterlebte.

Unkenntnis des jeweiligen Erzählers entstand grosse Verwirrung. [...] Für den »Normalleser« ist dieses Buch völlig ungeeignet, da in diesem Buch für uns einfach keine Ordnung zu erkennen ist.

Vor dem Hintergrund solcher Äußerungen mag das Unterfangen von Deutschlehrern, Schüler mit Johnson bekanntzumachen, gewagt erscheinen, und wohl zu Recht attestiert Norbert Mecklenburg jenen Lehrern Mut, die seiner Anregung folgend den Versuch unternehmen, mit einer Lerngruppe auf Schleswig-Holstein und Lübeck bezogene Abschnitte der *Jahrestage* »philologisch und hermeneutisch« zu analysieren und auf diese Weise in Johnsons Hauptwerk einzuführen.²⁴ Der von Mecklenburg vorgeschlagene Zugang wird indes wohl nur bei Schülern aus der jeweiligen Region auf Interesse stoßen, insbesondere dann, wenn sie sich auch im Geschichts- oder Politikunterricht mit regional einschlägigen zeitgeschichtlichen Quellen beschäftigen.

Gewiß hat das von Mecklenburg auch andernorts vorgeschlagene Verfahren, mit Schülern jene Kapitel aus Johnsons Gesamtwerk zu lesen, »die sich mühelos als relativ selbständige Geschichten betrachten lassen«,²⁵ einiges für sich. Doch dürfte – neben dem Einwand, daß dabei Texte aus ihrem Zusammenhang herausgelöst werden (was einem kursorischen und damit oberflächlichen Lesen anderer Partien Vorschub leisten könnte) – vor allem die geeignete Textpräsentation zum Problem werden. An Schüler verteilte Kopien ersetzen keinesfalls das Buch, zu dem man eine persönliche Beziehung entwickeln kann. Zudem stehen Kopien bei Schü-

24 Mecklenburg, Norbert: Zeitgeschichtliche Quellen zu Uwe Johnsons »Jahrestagen«. Dokumentation zu Schleswig-Holstein- und Lübeck-Episoden, in: Almut Hoppe/Jürgen Wolff (Hg.), Germanistentag 1989. Deutschunterricht und Lebenswelt, Kiel 1990, S. 869-892, hier: S. 869. – Diese Dokumentation ergänzt den zweiteiligen Aufsatz des Verfassers: Nachbarschaft als Fremde. Ansichten von Schleswig-Holstein im erzählerischen Werk Uwe Johnsons, in: *Wirkendes Wort* 40, 1990, S. 234-247 und S. 376-394. Mecklenburg geht ebd., S. 235 literaturdidaktisch der Frage nach, »wie Lektüre thematisch ausgewählter Abschnitte aus einem extrem umfangreichen Prosawerk, das als Ganzes schulisch nicht zu bewältigen ist, sich dennoch sinnvoll anlegen ließe«. Er will zeigen, »wie eine solche »schleswig-holsteinische« Lektüre von »Jahrestage« einerseits die Eigenart dieses repräsentativen Werkes deutscher Gegenwartsliteratur exemplarisch erschließen, wie sie andererseits, als entdeckendes Lesen, überraschende Zugänge zur Region eröffnen kann«.

25 Mecklenburg, Frühwerk (Anm. 13), S. 35. – Zur Behandlung im Literaturunterricht der Schule schlägt Mecklenburg vor: *Ingrid Babendererde*, einige Geschichten aus *Karsch, und andere Prosa*, das Tageskapitel vom 20. Juli 1968 (die »Pagenkopfgeschichte«) aus den *Jahrestagen* sowie jeweils eine Episode aus dem *Dritten Buch über Achim* und aus *Eine Reise wegwohn*, 1960; die beiden zuletzt genannten Ausschnitte stehen im Mittelpunkt seines Aufsatzes von 1996.

lernen in keinem großen Ansehen; häufig genug gelten sie lediglich als für einzelne Stunden verfügbar zu haltende Unterrichtsgrundlage, die des Aufbewahrens nicht für wert erachtet wird. Sicher gibt es Fälle, in denen gar nicht anders denn mit Kopien gearbeitet werden kann, doch empfiehlt sich, wenn der Literaturunterricht zu nachhaltigen Eindrücken, eigenständigen Überlegungen und differenzierten Urteilen führen soll, daß den Schülern die Möglichkeit eröffnet wird, literarische Texte von einer bestimmten Länge auch in ihrer vom Autor vorgesehenen Form – als Buch – zu lesen.

III.

Im folgenden soll am Beispiel von 1993 bzw. 1997 in einem Göttinger Gymnasium gestellten Abituraufgaben im Leistungsfach Deutsch gezeigt werden, welche Anknüpfungspunkte es für die Vorlage eines Johnson-Textes in der schriftlichen Reifeprüfung gibt, welche unterrichtliche Vorarbeit geleistet sein muß, damit Schüler aus der Beschäftigung mit Johnson Gewinn ziehen können, und inwieweit und wodurch Johnson sich als Autor für den schulischen Literaturunterricht empfehlen könnte.²⁶ Neben den Aufgaben werden auch Auszüge aus dazugehörigen Lösungen vorgestellt.

Während den betroffenen Prüflingen des Abiturjahrgangs 1993 ein erzählender Johnson-Text vorlag, war in der Reifeprüfung 1997 im Leistungsfach Deutsch der Auszug aus einer Johnson-Rede zu analysie-

26 Zur allgemeinen Orientierung ebenso wie für Einzelinterpretationen sei der interessierte Lehrer an Norbert Mecklenburg verwiesen, dessen grundlegende Studien zu Uwe Johnson, in einem Band vereinigt, 1997 bei Suhrkamp erschienen sind (Mecklenburg, Norbert: Die Erzählkunst Uwe Johnsons, Frankfurt am Main 1997). – Zu »Johnson in der Schule« bemerkt Kammler, Clemens (Was kommt nach Dürrenmatt und Frisch? Plädoyer für einen anderen Umgang mit der Gegenwartsliteratur in der Schule, in: Diskussion Deutsch 142, 1995, S. 127–135): »unbestritten gibt es bedeutende Werke der Gegenwartsliteratur – wie Peter Weiss' *Ästhetik des Widerstands* oder Uwe Johnsons *Jahrestage* – die für die Schule zu schwierig sind« (ebd., S. 131). Freilich betrifft dieses Diktum über die *Jahrestage* das opus magnum als ganzes. Einen anderen Blickwinkel eröffnet Mecklenburg, Erzählkunst, S. 119ff., der den Humoristen Uwe Johnson in die Tradition der Kalendergeschichten J.P. Hebels stellt: »Was Johnson mit Hebel [...] überraschend eng verbindet, ist die Kunst der episodischen und anekdotischen, also der kleinen erzählerischen Form, ist die mikroepische Prägnanz in der Durcharbeitung der Kalendergeschichten in wörtlichem Sinn, aus denen *Jahrestage* bestehen.« (ebd., S. 121)

ren.²⁷ Die Abiturienten konnten jeweils zwischen zwei Themen wählen: 1993 war entweder der Anfang von Uwe Johnsons Roman *Zwei Ansichten* oder ein Abschnitt aus J.G. Herders Aufsatz *Shakespear* zu untersuchen; 1997 bestand die Alternative zu der Analyse eines Abschnitts aus Johnsons Büchner-Preis-Rede in der Deutung der Szene I, 4 aus G.E. Lessings Drama *Emilia Galotti*.²⁸ Zu beiden Abiturterminen entschieden sich die Prüflinge etwa je zur Hälfte für die beiden zur Wahl stehenden Themen: 1993 wurde das Johnson-Thema, 1997 das Lessing-Thema leicht bevorzugt.

In dem zu Beginn der 90er Jahre durchgeführten Leistungskurs wurden im zweiten Kurshalbjahr unter dem Thema »Der Roman als Zeitbild« zunächst Theodor Fontanes *Frau Jenny Treibel*, sodann *Sansibar oder der letzte Grund* von Alfred Andersch und *Abschied von Sidonie* von Erich Hackl sowie am Ende Christa Wolfs *Der geteilte Himmel* behandelt. Ergänzt wurde diese Arbeit durch Referate, in denen jeweils ein Schüler den Anfangsteil eines bestimmten Romans vorstellte.²⁹ In anderen thematischen Zusammenhängen weiterer Semester wurden erzählende Texte von Jeremias Gotthelf, Theodor Storm, Thomas Mann, Franz Kafka und

27 Vgl. Aufgabenstellung und Auszüge aus Schülerarbeiten im Anhang zu diesem Aufsatz (M 2 und M 4).

28 Zuvor im Unterricht behandelt worden war Lessings *Emilia Galotti* (wobei die hier gewählte Szene in der unterrichtlichen Besprechung ausgespart blieb); die übrigen Prüfungstexte stammten aus den Prüflingen unbekannten Werken; vgl. zur genauen Aufgabenstellung der weiteren Themen M 5 im Anhang. – Insgesamt waren vier Vorschläge einzureichen, von denen der zuständige Dezernent jeweils zwei auswählte; so ergab sich ein breites Spektrum der den Prüflingen abverlangten Kenntnisse und Fähigkeiten (Alternativvorschlag 1993: Analyse eines Auszugs aus Thomas Manns 1908 erschienenem *Versuch über das Theater* und Interpretation von Johannes Bobrowskis Kurzgeschichte *Brief aus Amerika*; Alternativvorschlag 1997: Untersuchung des Romananfangs von Wilhelm Raabes *Stopfkuchen* und Analyse einer Rezension von Robert Schneider des Roman *Schlafes Bruder*).

29 Bei ihrer Vorbereitung konnten sich die Schüler auf ein ihnen an die Hand gegebenes Textblatt mit möglichen Fragen und Aufgaben für die Untersuchung eines Romananfangs stützen (vgl. Anhang, M 1). Zu der jeweiligen Stunde hatten alle Kursteilnehmer den betreffenden Romananfang (etwa die ersten 8–12 Seiten) gelesen und verfolgten den Vortrag als kompetente Zuhörer; Vortrag und anschließendes Gespräch waren für einige von ihnen durchaus Anregung und Motivation zum Weiterlesen. Im einzelnen wurde so eingeführt in: J.W. von Goethe, *Die Wahlverwandtschaften*; G. Keller, *Der Grüne Heinrich*; H. Hesse, *Der Steppenwolf*; A. Döblin, *Berlin Alexanderplatz*; Th. Mann, *Doktor Faustus*; M. Frisch, *Stiller*; G. Grass, *Die Blechtrommel*; U. Johnson, *Mutmassungen über Jakob*; J. Bobrowski, *Levins Mühle*; Ch. Ransmayr, *Die letzte Welt*; St. Nadolny, *Selim oder die Gabe der Rede*. – Im übrigen konnten die Schüler auch noch auf das eingeführte Lesebuch *Texte, Themen und Strukturen* (vgl. Anm. 3) zurückgreifen.

Ivo Andrić gelesen und interpretiert. Uwe Johnson kam in der Arbeit dieser Lerngruppe nur am Rande vor: in einem Referat über den Romananfang von *Mutmassungen über Jakob*. Die in der Analyse von Romananfängen erworbenen methodischen Fähigkeiten wurden ein erstes Mal in einer Klausur im zweiten Kurshalbjahr erprobt, als das erste Kapitel von Theodor Fontanes Roman *Cécile* zu untersuchen war. In der sog. Vorabiturklausur, einer Kursarbeit unter Abiturbedingungen ein knappes Vierteljahr vor dem eigentlichen Prüfungstermin, verlangte eines der beiden zur Wahl stehenden Themen den Transfer des methodisch Erarbeiteten auf den komplizierten Erzähleinstieg in Christa Wolfs *Kein Ort. Nirgends*, für den die Schüler Erzählsituation und thematische Schwerpunkte bestimmen und analysieren sollten.³⁰

Mit dem Erzähler Uwe Johnson war die Lerngruppe zwar eher flüchtig bekannt geworden;³¹ relativ vertraut aber waren die Schüler dieses Leistungskurses mit dem Gegensatz der politischen Systeme in Ost und West und der innerdeutschen Grenze als Gegenstand oder Hintergrund eines literarischen Textes wie Christa Wolfs *Der geteilte Himmel*. Die Analyse der ersten beiden Kapitel von *Zwei Ansichten* als Reifeprüfungsaufgabe ließ sich mit Ansatzpunkten sowohl im Problemgehalt als auch im Methodischen begründen; maßgeblich für die Textauswahl waren die Chancen des Zugriffs auf eine klar akzentuierte Thematik und die Anwendbarkeit bestimmter textanalytischer Verfahren. Für die Schüler war ihre zweite Begegnung mit dem Autor, unter Prüfungsstreß und beschränkt auf 300 Minuten Bearbeitungszeit, gewiß nicht von der Art, daß sie Uwe Johnson als Verfasser in ihr engeres Blickfeld gerückt hätte. Immerhin fühlten sich einige von ihnen aber durchaus motiviert, den Ro-

30 Unter dem Thema *Fremdheit und Modernität klassischer Dramen* war im ersten Kurshalbjahr u.a. Heinrich von Kleists *Prinz Friedrich von Homburg* besprochen worden; aus dieser Unterrichtsphase war den Schülern Kleists Lebensweg in Umrissen bekannt. – Vgl. im übrigen Anhang, M 3; die Bearbeitung zeigt, daß die Aufgabenstellung, einen Erzähleinstieg zu untersuchen, besonders geeignet ist, Schüler zu genauem Lesen und textnahem Deuten anzuleiten. Der Anfang von *Kein Ort. Nirgends* ist erzähltechnisch besonders interessant, weil die Autorin eine spezifische Erzählform mit einer besonderen Erzählsituation und unterschiedlichen Darbietungsformen verknüpft, von den Schülern mithin mehrere – sich wechselseitig erhellende – Kategorien analysiert werden müssen. Die hier zu erbringende Verstehensleistung ist – auch im Hinblick auf die Konstellation der Figuren und die historische Verortung – gewiß größer als jene in der Reifeprüfung zu Johnsons *Zwei Ansichten* geforderte.

31 Die Referentin zu Johnsons *Mutmassungen* wählte in der schriftlichen Reifeprüfung das Herder-Thema.

man, mit dessen Anfang sie sich so intensiv beschäftigt hatten, später eigenständig weiter und zu Ende zu lesen.

Die im Anhang auszugsweise dokumentierten Ergebnisse zu den Aufgaben 2 und 3 dieses Abiturthemas lassen sich überwiegend als gute Leistungen qualifizieren, wählt man als Beurteilungskriterien das darin zutagetretende Textverständnis, die Qualität der eingesetzten Sprachmittel sowie den Grad der Methodenreflexion, von denen weitere wichtige Kriterien, die Klarheit der Strukturierung und die Kohärenz der Darstellung, ihrerseits abhängen. Nachweisen läßt sich die Erfüllung mehrerer dieser Kriterien zum Beispiel an einzelnen Sätzen von 2/A, wobei die jeweilige Verknüpfung (vgl. M 2) natürlich mitzusehen ist: »Das zweite Kapitel des Romans stellt im Grunde genommen noch einen zweiten Anfang dar«; »Auffällig an B. ist natürlich die Art, wie er sein Auto geradezu verehrt.«³² In 2/A stellt der Prüfling seine Fähigkeit, Gelerntes in einem neuen Kontext zielgerichtet anzuwenden und sich dabei der Fachsprache zu bedienen, überzeugend unter Beweis. Erwartungsgemäß sind gewisse Textmusternormen, die aus der Berücksichtigung der in den EPA vorgegebenen Anforderungsbereiche resultieren, durchgängig erfüllt worden. Dies gilt cum grano salis auch für Aufgabe 3, deren Arbeitsauftrag viel Spielraum für unterschiedliche Gestaltungen läßt – mit Folgen für Rezipientenführung, Registerwahl und Tonlage (begründet text- und sachbezogen 3/B, spekulativ 3/C).

Für Schüler, die gelernt haben, literarische Texte in einem reflektierten Verstehensprozeß mit Hilfe unterschiedlicher Interpretationsverfahren zu erschließen, zu deuten und zu bewerten, dürfte die in der schriftlichen Abiturprüfung verlangte Auseinandersetzung mit einem erzählenden Text Uwe Johnsons eigentlich keine Überforderung bedeuten. Daß die Prüflinge einen Roman(-ausschnitt) oder Kurzprosa dieses Autors vorher im Unterricht kennengelernt haben müßten, erscheint nach den skizzierten Erfahrungen nicht zwingend; günstig wäre es aber wohl allemal, wobei ein erster Zugang über das Bändchen *Karsch, und andere Prosa* weniger Schwierigkeiten bereiten dürfte als die Lektüre ei-

32 Vgl. zur Beschreibung der Qualität eines Textes – es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, aus den Gutachten zu den betreffenden Klausuren zu zitieren – die Vorschläge von Nussbaumer, Markus/Sieber, Peter: Über Textqualitäten reden lernen – z.B. anhand des »Zürcher Textanalyserasters«, in: Diskussion Deutsch 141, 1995, S. 36–52; als Ergänzung zur Würdigung inhaltlich-gedanklicher Aspekte eines Textes bietet das »Zürcher Textanalyseraster« einen differenzierten Zugriff auf vielfältige sprachlich bestimmte Textmerkmale im Rahmen von fünf Grunddimensionen von Textqualität.

nes der frühen Romane.³³ Ohne daß die Schüler sich zuvor eingehend – zumindest eingehender, als es häufig geschieht – mit der jüngsten deutschen Geschichte befaßt haben,³⁴ würden sie allerdings wohl Gefahr laufen, daß ein ihnen zu einem Text von Johnson abverlangter Interpretationsaufsatz zu kurz griffe. Ratsam wäre hier deshalb eine kontinuierliche unterrichtliche Zusammenarbeit in den Fächern Deutsch, Geschichte und Politik, zum Beispiel in Form fächerübergreifenden Projektunterrichts.³⁵

Jene Göttinger Gymnasiasten, denen in der Reifeprüfung des Jahres 1997 der Ausschnitt einer Rede von Uwe Johnson vorlag, beschäftigten sich in ihrem ersten Kurshalbjahr mit dem Verhältnis von Literatur und Geschichte. Unter der Leitfrage »Durch Geschichten von der Geschichte erzählen?« setzten sie sich mit Heinrich von Kleists *Michael Kohlhaas*, Theodor Fontanes *Schach von Wuthenow*, Wilhelm Raabes *Pfisters Mühle*

33 Vgl. dazu Mecklenburg, *Erzählkunst* (Anm. 26), S. 196ff. – Die Erzählung *Osterwasser* eignet sich gut für eine Lektüre bereits am Ende der Mittelstufe.

34 Beispielsweise sehen die niedersächsischen RRL des Faches Geschichte (gymnasiale Oberstufe) als Rahmenthema 1 »Die Auseinandersetzung um Frieden, Freiheit und Einheit. Deutsche Perspektiven historischer Erfahrung« vor; auf »Europäische Perspektiven« und »Globale Perspektiven« hin werden Lehrer und Schüler in den Rahmenthemen 2 und 3 verpflichtet; RRL Geschichte, hg. vom Nds. Kultusmin. 1994, S. 44, 54 u. 62. Diese Vorgabe ermöglicht zwar durchaus die Behandlung der Geschichte der beiden deutschen Staaten nach dem 2. Weltkrieg in einem Kurs der Sekundarstufe II; ein solcher möglicher Schwerpunkt steht jedoch in Konkurrenz zu zahlreichen nicht weniger wichtigen Fragen der deutschen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert, weshalb eher selten damit zu rechnen sein wird, daß niedersächsische Schüler eine ungefähre Vorstellung von Staat und Gesellschaft im Deutschland der 50er und 60er Jahre, zumal im Systemvergleich, haben könnten. Im Unterricht des Faches Gemeinschaftskunde/Politik wäre innerhalb von Rahmenthema 3 (»Demokratie in Deutschland«) ein Systemvergleich immerhin möglich, wenngleich angesichts der vorgegebenen inhaltlichen Schwerpunkte wenig naheliegend, soll doch in diesem Fach der Blick weniger zurück in die Vergangenheit als vielmehr in die Gegenwart und in die Zukunft gerichtet werden; vgl. RRL Gemeinschaftskunde, hg. vom Nds. Kultusmin. 1994, S. 47.

35 Der 1991 für bayerische Prüflinge im Leistungsfach Deutsch vorgesehene Arbeitsauftrag, das *Jahrestage*-Kapitel vom 15. Oktober 1967 zu analysieren, ist als Abituraufgabe gewiß gut geeignet; wie der vorgestellte Vorschlag zu *Zwei Ansichten* zielt er auf eine Verknüpfung von Wirklichkeitsdarstellung und erzählerischen Mitteln. Zwar dürften historische Vorkenntnisse auch für das ausgewählte *Jahrestage*-Kapitel hilfreich sein und das Textverständnis erheblich erleichtern, doch sind die wesentlichen Zusammenhänge im Text selbst berichtet, so daß die Interpretation auch ohne detaillierte historische Kenntnisse über die zeitgenössischen Ereignisse des Jahres 1967 gelingen kann. Für die am Schluß des Textes erwähnte »Schwester Magdalene« wäre indes wohl eine ihre Funktion erläuternde Anmerkung zweckmäßig gewesen.

und Uwe Johnsons *Mutmassungen über Jakob* auseinander.³⁶ Im dritten Kurshalbjahr stand unter dem Rahmenthema »Literarisches Leben der Gegenwart« unter anderem die Besprechung von Büchner-Preis-Reden (Max Frisch, Botho Strauß, Wolf Biermann, George Tabori, Sarah Kirsch) auf dem Programm.³⁷

Die Arbeit im ersten Kurshalbjahr wurde gestützt durch Leitfragen, die die Lerngruppe im Sinne eines Angebots, über das Gelesene nachzudenken, vorab erhalten hatte; die folgende Besprechung orientierte sich dann nicht im einzelnen, sondern lediglich grob an diesen Fragen, die – von den Schülern verändert oder ergänzt – in den Unterricht einfließen. Zur Ergebnissicherung wurde ein Stundenprotokoll geführt, das der Protokollant für die nächste oder übernächste Stunde für alle vervielfältigte.

Die Beschäftigung mit Johnsons *Mutmassungen* begann mit der gemeinsamen Lektüre des Anfangs und dessen eingehender Deutung, in deren Verlauf die Schüler einander auf wichtige inhaltliche Zusammenhänge (Situation, Vorgeschichte, Personen) und für sie ungewöhnliche Gestaltungsmerkmale (Kursivdruck, Perspektivenwechsel) aufmerksam machten. In den folgenden zehn Tagen wurde der Roman von allen gelesen, so daß sich nun die eigentliche Besprechung anschließen konnte. Einige Schüler empfanden Lektüre wie Besprechung als sehr schwierig, was zu einem Teil an ihren fehlenden historischen Vorkenntnissen lag. Die Einbeziehung von »Orientierungs- und Übersetzungshilfen« so-

36 Vgl. zur Auseinandersetzung über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen historischem und literarischem Erzählen Höyng, Peter: »Erzähl doch keine Geschichte«, Zum Verhältnis von Geschichtsschreibung und erzählender Literatur, in: Der Deutschunterricht 4/1991, S. 80–89. – Sollmann, Kurt: Fontane, Schüler, Texte, in: Der Deutschunterricht 4/1998, S. 4–15, stellt Fontane als Bestandteil eines – nicht hinreichend hinterfragten – Schulkanons vor; erstaunlicherweise hat danach *Schach von Wuthenow* unter den in der Schule rezipierten Werken Fontanes keinen Platz. – Im Anschluß an die Besprechung der genannten Werke von Kleist, Fontane, Raabe und Johnson war den Schülern aufgegeben, sich in eigener Lektüre und in Einzelarbeit mit einem weiteren erzählenden Text eines der vier Autoren zu beschäftigen und das Ergebnis der Gruppe vorzutragen. Erwartungsgemäß fiel hier die Wahl vor allem auf Romane Theodor Fontanes; von Uwe Johnson wurden *Ingrid Babendererde. Reifeprüfung 1953* und *Das dritte Buch über Achim* sowie *Eine Reise nach Klagenfurt* untersucht und vorgestellt.

37 Ingeborg Bachmanns Büchner-Preis-Rede von 1964, die (zumal nach einem Schüler-Referat über Johnsons Bachmann-Nekrolog) thematisch mit Johnsons Perspektive auf Berlin hätte kontrastiert werden können, blieb als für diese Lerngruppe zu schwierig ausgespart. – Vgl. Peitsch, Helmut: Von der »Ruine« zum »Mythos«: Zwei Berlins – eine Hauptstadt; in: Der Deutschunterricht 5/1992, S. 73–92, der Bachmanns Berlin-Beitrag einfühlsam vorstellt, hingegen im Blick auf Johnsons Bild von Berlin nur zwei Texte lediglich erwähnt (S. 79f. u. 81f.).

wie von Hinweisen zur »historischen Situation des Jahres 1956« aus Hansjürgen Popp's *Lektürehilfen* konnte hier bis zu einem gewissen Grad Abhilfe schaffen.³⁸ Angesichts des anspruchsvollen Textes, dessen Deutung den aktiven, sich auf unterschiedliche Perspektiven einlassenden Leser verlangt, erschien es methodisch sinnvoll, die Schüler bestimmte Textstellen und mit diesen verknüpfte Fragen zunächst in aller Ruhe in Kleingruppen erörtern zu lassen; auf diese Arbeit konnte sich das nachfolgende Gespräch im Plenum dann stützen. Die in der Gruppenarbeit am Ende einer Doppelstunde erzielten Lernfortschritte werden in den folgenden – von den Schülern stichwortartig festgehaltenen – Ergebnissen (dreier Gruppen zu je fünf Schülern) sichtbar:

Thema: Eindrücke von der ersten Begegnung zwischen Jakob und Rohlfs.

Gruppe 1:

Die erste Begegnung zwischen Jakob und Rohlfs als Gegenstand einer Unterhaltung zwischen Jonas und Jöche (S. 45ff.).

Inhalt: Überlegungen über das Gespräch zwischen Jakob und Herrn Rohlfs, teilweise eigene Gedanken über Sozialismus und Kapitalismus, Gedanken über Jakobs Leben und mögliche Fluchtmotive von Jakobs Mutter (S. 54).

Beitrag von Jonas: Ironisierende Darstellung des Sozialismus, zeigt sich gut informiert über DDR-Ideologie, hält die Flucht der Mutter für sehr plötzlich und unerwartet.

Beitrag von Jöche: Gegner des Kapitalismus, Befürworter des Sozialismus als einzig richtige Alternative (S. 46f.).

Gruppe 2:

Die erste Begegnung zwischen Jakob und Rohlfs aus der Perspektive von Rohlfs (S. 47ff.).

Thema des Gesprächs: Politik der DDR und ihre Schwächen, die indirekt deutlich werden.

Aufbau des Gesprächs: Einstieg über die Vorzüge des Sozialismus (s. Mehrwerttheorie).

Inhalt des Gesprächs: Rohlfs über seinen Eindruck von Jakob: »müde«, »nachdenklich«, »ernsthaft«; Jakob kritisiert die Einschränkungen durch den Sozialismus im Blick auf seine Arbeit; Rohlfs entdeckt Ähnlichkeiten zwischen sich und Jakob; für Rohlfs Verbreitung der Ideologie unter der Bevölkerung wichtig.

³⁸ Popp, Hansjürgen: *Lektürehilfen* Uwe Johnson, »Mutmaßungen über Jakob«, Stuttgart, ²1989. – Vgl. ferner ders.: Uwe Johnsons »Mutmaßungen über Jakob« im Deutschunterricht, in: *Der Deutschunterricht* 1/1968, S. 57–68; einleitend (S. 57) akzentuiert Popp: »Man sollte die »Mutmaßungen« im Deutschunterricht ganz bewußt als eine Schule des Lesens betrachten.«

Form des Gesprächs: beide kennen sich im Gespräch aus und wissen, worauf es hinausläuft; sind höflich zueinander (s. S. 52: Rohlf's Vorstellung von Jakob als Gast bei sich zu Hause); Rohlf's weist Jakob nicht zurecht, da er im Prinzip der gleichen Meinung ist, sie in seinem Beruf aber nicht offen äußern kann; Jakob macht ihm auf ironische Weise klar, daß er kein Spitzel sein möchte, und ist trotz Überdresses am Gespräch zu höflich, um auf die Notwendigkeit seiner schnellen Rückkehr zum Turm aufmerksam zu machen, damit er seinen Dienst erfüllen kann.

Gesamteindruck aus Rohlf's Perspektive: durch freundschaftliche Atmosphäre kein typisches Verhör.

Gruppe 3:

Erzählerbericht über die erste Begegnung zwischen Jakob und Rohlf's (S. 43ff.).

Äußere Umstände: Rohlf's fängt Jakob spätabends ab, weist sich aus und winkt ihn in sein Auto; Jakob steigt ohne zu zögern ein; Atmosphäre: düster, »in dem vom feuchten Nebel mehr und mehr erstickten Licht« (S. 43); nach der Ankunft begibt sich Jakob durch einen »strahlend hellen Gang« (S. 44) wohl in ein Stasi-Quartier (hier: Auflockerung der Atmosphäre; beide lächeln!); zwischenzeitlich (S. 54 unten/55 oben): Schilderung der Flucht von Frau Abs mit Cresspahls Hilfe.

Gespräch zwischen Jakob und Rohlf's: Versuch von Herrn Rohlf's, Jakob für Spionagezwecke zu gewinnen. (Bestechungsversuch: z.B. Auslandsreisen) – Reaktion Jakobs: »Ich wünsch mir nichts« (S. 56); Einverständnis für ihn nur aus reiner Überzeugung möglich.

Ergebnis: Einwilligung nach reiflicher Überlegung (S. 57: »unterschrieb Jakob [...] dass er schweigen wolle zu jedermann über diese seine zeitweilige Abwesenheit vom Dasein des Alltags«).

Atmosphäre: distanziert; gespielte, gekünstelte Harmonie; ironisches Lächeln (S. 45).

Danach: Jakob läßt sich zurückfahren; ab hier Wiederaufnahme des gewohnten Tagesablaufes, Routine.

Gesamteindruck: eher allwissender Erzähler, der den Leser jedoch lediglich selektiv informiert.

In der folgenden Besprechung wurden die Ergebnisse zusammengeführt und weiter vertieft, die inhaltlichen und formalen Besonderheiten des Romans in ihrem Wechselspiel genau wahrgenommen und in ihrer Wirkung unterschiedlich, mitunter auch gegensätzlich bewertet. Den meisten Schülern gelang es nach und nach, die ihren Verstehensprozeß bisher steuernden, ihnen aus der Beschäftigung mit traditionell erzählten Romanen geläufigen Schemata »chronologischer Handlungsablauf« und »Erzählerbericht« durch neue offenere Schemata zu ersetzen. Diese ermöglichten ihnen schließlich die Verknüpfung zunächst disparat erscheinender Handlungsabläufe und die Ergänzung von Leerstellen, mithin

die Konstruktion weitgehend kohärenter Strukturen. Am Ende stand eine deutlich andere Leseerfahrung als die bisher vertraute, was die Schüler im nachhinein aufmerksam und betroffen – zum Teil auch selbstkritisch – sehr wohl registrierten.³⁹

Von ihrem ablehnenden Urteil waren freilich jene, für die die häusliche Lektüre der *Mutmassungen* nach eigenem Bekunden mühsam gewesen war, auch in solchen Gesprächen nicht abzubringen, und auch drei Referate zu Johnsons Erzählwerk – zu *Ingrid Babendererde*, *Reifeprüfung 1953*, zu *Das dritte Buch über Achim* und zu *Eine Reise nach Klagenfurt* – vermochten dies nicht, obgleich die referierenden Schüler ihre Zuhörer für das jeweils vorgestellte Werk durchaus einzunehmen versucht hatten. Wäre es nach den Kritikern der Johnson-Lektüre gegangen, so hätte sich die unterrichtliche Arbeit auch in den übrigen Semestern auf die Beschäftigung mit traditionell erzählten Romanen beschränkt; die gewünschten Texte hätten in erster Linie Möglichkeiten zur Identifikation bieten sollen. In der Auseinandersetzung über Johnsons *Mutmassungen* ging es insofern immer auch um Grundsätzliches, um die Ziele des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, um die Inhalte literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung und Kompetenz.

Für die Abiturprüfung einen Redeausschnitt als Textgrundlage zu wählen erschien naheliegend, weil die Schüler sich in ihrem dritten Kurs halbjahr intensiv mit Georg Büchner und mehreren Büchner-Preis-Reden befaßt hatten und so das spezifische Anliegen des Büchner-Preis-Trägers Johnson vor dem Hintergrund der Ansätze und Akzentsetzungen anderer Redner wahrnehmen konnten. Des weiteren waren ihnen in der betreffenden Rede erwähnte Sachverhalte von der Lektüre der *Mutmassungen* her bekannt, zu deren Besprechung auch die Analyse poetologischer Äußerungen Uwe Johnsons gehört hatte. Angesichts des relativ umfangreichen Auszugs aus der genannten Büchner-Preis-Rede, den weiter zu kürzen Johnsons Intention verfälscht hätte, mußte die Aufgabenstellung die Prüflinge entlasten – nicht alle Aspekte sollten berücksichtigt werden. Angesichts des eher spröden Textes hatte sie zugleich zu gewährleisten, daß auch persönliche Bezüge möglich wurden, die Schüler sich durch den vorgesehenen Zugriff auf den Text angesprochen, ja angeregt fühlen konnten, am konkreten Beispiel über Grundsätzliches – das Verhältnis Autor/Leser – nachzudenken.

39 Vgl. von Heydebrand, Renate/Winko, Simone: Einführung in die Wertung von Literatur: Systematik – Geschichte – Legitimation, Paderborn 1996, S. 80ff.

Im Anhang dokumentierte Auszüge aus Lösungen zu diesem Abiturthema lassen erkennen, daß die Schüler, die es wählten, durchweg bereit waren, sich auf die ungewöhnliche Sichtweise des Redners einzulassen. Uwe Johnsons Zugriff auf die ihm gestellte Aufgabe deuteten sie als Verstoß gegen eine Norm; das eigentliche Anliegen des Redners wußten sie dessen eigenwilliger Konstruktion bestimmter Problemlagen sehr wohl zu entnehmen. Das inhaltliche Wagnis war vermutlich in den Aufgaben 2 und 4 besonders groß, da die Schreibenden hier stärker als bei den übrigen Aufgaben als Person involviert waren.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, daß die inhaltliche Qualität einer Lösung entscheidend davon abhängt, wie eigenständig eine Aufgabe angegangen wird. Einerseits sind den Prüflingen eine bestimmte Aufgabenart und deren Anforderungen gegenwärtig, andererseits wissen sie um unterschiedliche Wege, die ihnen offen stehen. Nicht zuletzt im Mut zu begründetem eigenständigem Vorgehen dürfte eine Erklärung für auffällige Qualitätsunterschiede liegen, wie sie zwischen darstellerischer Engführung (1/C) und thematisch komplexer Gestaltung (3/A) festzustellen sind.

Die Lösungen zu Aufgabe 2, deren Makrostruktur – überwiegend reihende Verknüpfung von einzelnen (Bild-)Elementen und Textnachweisen – weitgehend vorgegeben war, differieren deutlich sowohl in der thematischen Entfaltung als auch in der gedanklichen Durchdringung des darzustellenden Sachverhalts. Einen dichten Text mit gelungener Rezipientenführung liefert 2/A; 2/B geht weniger stringent vor als 2/C, wagt aber mehr. Der Vergleich zeigt, daß dieselben Kenntnisse an unterschiedlichen Stellen zur Verdeutlichung oder Vertiefung eines Gedankens eingesetzt werden können (so der Hinweis auf Struktur und Inhalt von Reden anderer Büchner-Preis-Träger in 1/C, 2/A und 4/B).

Im Verstehensprozeß einiger Schüler dieses Leistungskurses fügten sich die in der Abiturarbeit über Johnsons Rede zu gewinnenden Einsichten offensichtlich gut in vorhandene Kenntnisse, Vorstellungen und Urteile. Diesen Prüflingen lag daran, ihre Wahrnehmungen über den engen Rahmen der Textarbeit hinaus mit auch privat Gelesenem zu verknüpfen. Damit wäre ein wichtiges Ziel des Unterrichts im Leistungsfach Deutsch – die Herausbildung eines ästhetischen Formbewußtseins und die Entwicklung von literarischer Bildung – zumindest im Ansatz erreicht worden.

IV.

In der gegenwärtigen Diskussion über Inhalte und Ziele des Deutschunterrichts spielt Uwe Johnson kaum eine Rolle, wohl weil er zu den bestimmenden Paradigmen – produktionsorientierter Literaturunterricht und postmoderne Literaturdidaktik – quer steht, sein Erzählkonzept und seine Sprache nur begrenzt als Bezugspunkt für die Textproduktion von Schülern oder als Gegenstand einer dekonstruktivistischen Lektüre in Frage kommen.⁴⁰ Jedoch sind Johnsons Texte sehr wohl geeignet, junge Leser in genauer Wahrnehmung zu schulen und zum Erwerb »literarische[r] Rezeptionskompetenz« beizutragen.⁴¹ In der »Erlebnisgesellschaft« der Gegenwart, in der junge Menschen ständig einer Flut von Produkten der Medien- und Vergnügungsindustrie ausgesetzt sind, die die Alltagswelt offen oder verdeckt ästhetisieren, wird ein (Literatur-)Unterricht scheitern, der lediglich die bessere Unterhaltungsalternative sein will, statt das gänzlich Andere, Fremde zu bieten. Mit den Romanen Uwe Johnsons, die durch die Komplexität ihrer literarischen Textur und die Prägnanz ihrer sprachlichen Gestaltung dem bloßen Unterhaltungsbedürfnis zuwiderlaufen, könnte Schülern das Fremde vertraut werden.⁴²

Didaktisch hilfreich ist hier Kaspar H. Spinners Rekurs auf Viktor Slovskijs Gedanken der Verfremdung, durch die die Kunst »die automatisierte Wahrnehmung« durchbricht.⁴³ Für Spinner hat die literarische Wahrnehmung – bezogen auf das Ziel der ästhetischen Bildung – Ein-

40 Vgl. Förster, Jürgen: Subjekt – Geschichte – Sinn. Postmoderne, Literatur und Lektüre, in: *Der Deutschunterricht* 4/1991, S. 58–79, und Spinner, Kaspar H.: Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute, in: *Der Deutschunterricht* 6/1998, S. 46–54.

41 Eggert, Hartmut: Literarische Bildung ohne Schule? Überlegungen zur Spätphase literarischer Sozialisation, in: *Der Deutschunterricht* 6/1998, S. 38–45, hier: S. 38. Der Verfasser hält dafür, daß die Herausbildung literarischer Rezeptionskompetenz der »Kenntnis unterschiedlicher Formen und Stile« und einer Haltung bedarf, »die eine reflexive Distanzierung von je eigenen libidinösen Besetzungen der Lektüre ermöglicht«.

42 Vgl. dazu im einzelnen Mecklenburg, Erzählkunst (Anm. 26), insbesondere die Kapitel I. Ein schwieriger, verlässlicher Meister (S. 11–39) und VII. Aus der Werkstatt eines Erzählers (S. 196–209). Zu Johnsons Sprache resümiert der Verfasser (S. 16): »Uwe Johnsons Sprache zeichnet sich von Anfang an durch Züge wie Parataxe, Lakonismus, Vielfalt der Töne und Stimmen aus. Der spezifische ›Johnson-Sound‹ beruht auf einer Grundspannung von artifizieller und mimetischer Sprache.«

43 Spinner, Thesen (Anm. 40), S. 49.

fluß auch auf Wahrnehmungen im Alltag. Entscheidend ist für ihn die Verknüpfung von Wahrnehmungs- und Imaginationsfähigkeit, die es im Literaturunterricht gemeinsam zu entwickeln gelte; dafür sei ein handlungsorientierter Unterricht – ein zur Zeit besonders favorisiertes pädagogisches Konzept – keineswegs Bedingung. Es komme nicht darauf an, daß die Schüler den Text »handelnd« verwerten, sondern darauf, dass sie zuallererst in die Vorstellungswelt der Texte eintreten, sich in ihr bewegen.⁴⁴ Dazu bedarf es in methodischer Hinsicht deutlicher Verzögerungen im Leseprozeß, zum Beispiel durch Zurückblättern oder durch Pausen im Vorlesen.⁴⁵ Langsames Lesen kann Wahrnehmung und Imagination fördern und zugleich die Differenz zwischen der im Text gestalteten und der eigenen Welt des Lesers bewußtmachen. Gerade Uwe Johnsons Romane fordern zu langsamem und wiederholtem Lesen auf, zu einer Lesehaltung, die auch in bestimmten poetologischen Einlassungen dieses Autors als Erfordernis und Wunschvorstellung anklingt. Die im folgenden zitierte Auskunft – Johnsons Antwort auf die Frage »Wozu also taugt der Roman?« – ist ein Spiel mit der Sprache und ihren Bedeutungsnuancen, das den Leser zwingt, mehrfach innezuhalten und über das Gelesene nachzudenken.⁴⁶

Er ist ein Angebot. Sie bekommen eine Version, einen Zustand der Wirklichkeit. Es ist nicht eine Gesellschaft in der Miniatur, und es ist kein maßstäbliches Modell. Es ist auch nicht ein Spiegel der Welt und weiterhin nicht ihre Widerspiegelung; es ist eine Welt, gegen die Welt zu halten.

Sie sind eingeladen diese Version der Wirklichkeit zu vergleichen mit jener, die Sie im Kopf haben. Vielleicht passt der andere, der unterschiedliche Blick in den Ihren hinein; gewiss werden Sie bemerken, warum er zu Ihrem Blick nicht stimmt.

Die Frage, inwieweit Johnson gegenüber anderen zeitgenössischen Autoren der Vorzug gegeben, er eher als andere im Deutschunterricht der Sekundarstufe II gelesen werden sollte, tangiert das Problem des literarischen Kanons. Während in der ehemaligen DDR sehr restriktive stoffli-

44 Ebd., S. 50.

45 Nicht alle Schüler goutierten allerdings die vorweihnachtliche Vorlesestunde, in der die Kursleiterin ihnen eine humoristisch erzählte »Kalendergeschichte« aus den *Jahrestagen* – wie die Klasse von Gesine Cresspahl mit Fontanes *Schach von Wuthenow* zunächst bekannt und dann vertraut wird – nahezubringen versuchte; diejenigen, die Johnsons Erzählweise skeptisch gegenüberstanden, gingen auch hier auf Distanz.

46 Johnson, Uwe: Wenn Sie mich fragen..., in: Fahlke, Gespräch (Anm. 1), S. 51–64, hier: S. 62.

che Vorgaben einzuhalten waren,⁴⁷ gab es in den alten Bundesländern seit den späten sechziger Jahren eine breite Diskussion über Sinn und Zweck eines wie verbindlich auch immer zu denkenden Kanons.⁴⁸ Die jeweiligen RRL der einzelnen Bundesländer dokumentieren die Bandbreite der unterschiedlichen Positionen; ihnen korrespondieren Lesebücher, die den überlieferten Kanon verabschieden oder im Kern erhalten, ihn geringfügig oder beträchtlich erweitern wollen.⁴⁹

Davon unberührt bleibt indessen die dem einzelnen Lehrer übertragene Verantwortung für das Bild von Literatur und literarisch gestalteter Wirklichkeit, das durch die Entscheidung für bestimmte Lektüren in der Vorstellungswelt von Schülern entsteht. Zweifellos erfolgen hier Prä-

47 Vgl. Langermann, Martina: Kanonisierungen in der DDR. Dargestellt am Beispiel »sozialistischer Realismus«, in: Renate von Heydebrand (Hg.), *Kanon – Macht – Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*, Stuttgart 1998, S. 540–559.

48 Vgl. Erhart, Walter: Kanonisierungsbedarf und Kanonisierung in der deutschen Literaturwissenschaft (1945–1995), in: von Heydebrand, *Kanon* (Anm. 47), S. 97–121. – Während Erhart die gegenwärtige Situation der universitären Literaturwissenschaft als »Methoden-Eklektizismus und eine dadurch provozierte neue Kanon-Hegemonie« beschreibt, sieht er in den Schulen »die Folgen und Begleiterscheinungen einer massiven Dekanonisierung nicht nur der literarischen Werke, sondern auch und vor allem der schriftlichen Kultur selbst« (S. 118). Das Bild, das er damit zeichnet, dürfte denn doch etwas zu düster und zudem unscharf sein; auch für den Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe gilt bis zu einem gewissen Grade, daß Methodenpluralismus und die Behandlung kanonischer Texte zusammengehen. – Vgl. dazu auch Korte, Hermann: Neue Blicke auf den literarischen Pantheon? Paradigmen und Perspektiven der historischen Kanonforschung, in: *Der Deutschunterricht* 6/1998, S. 15–37.

49 Vgl. zum Beispiel aus den 70er Jahren – für die Sekundarstufe I – das bei Diesterweg unter der Mitarbeit des »Bremer Kollektivs« erschienene, Gebrauchstexte favorisierende Lesebuch *Kritisches Lesen* mit dem vom pro Schule Verlag herausgegebenen kanonbezogenen Lesebuch *drucksachen*. – Unstrittig dürfte sein, daß die Verfasser von Lesebüchern für die gymnasiale Oberstufe bei ihrer Textauswahl Wertungen vornehmen und damit einen überlieferten oder aber den von ihnen gewünschten – und den Benutzern des Buches indirekt anempfohlenen – literarischen Kanon im Blick haben. Wenn z.B. das 1999 bei Cornelsen erschienene »Deutschbuch für die Oberstufe« *Texte, Themen und Strukturen* gegenüber der Ausgabe von 1990 (vgl. dazu Anm. 3) für die Gegenwartsliteratur neue Autoren und neue Texte bietet und dafür auf einige 1990 abgedruckte verzichtet, so bedeutet dies Neuorientierung und Umwertung (erkennbar insbesondere im Bereich der Lyrik). – Obgleich die Überschrift eines neuen Hauptkapitels »Literatur im geteilten Deutschland« lautet und die »Wende« Bezugspunkt und Auswahlkriterium für die Neugestaltung eines Abschnittes der Gegenwartsliteratur ist, enthält dieses Lesebuch keinen Text von Uwe Johnson, sondern vermerkt lediglich seinen Namen unter dem – auf Johnsons Romane nicht zutreffenden – Begriff »Ankunftsliteratur«.

gungen,⁵⁰ entwickelt sich über die Trias »gegenstandsbezogenes«, »prozedurales« und »autobiographisches« literarisches Wissen hinaus ein »evaluatives« Wissen im Sinne kognitiv-emotionaler Wertungen,⁵¹ zu dessen Herausbildung der Unterricht maßgeblich beiträgt. Vor diesem Hintergrund spricht einiges für Johnson und seine Romanwelt als Gegenstand des Deutschunterrichts. Vergleichbar der von Theodor Fontane erzählten Welt des 19. Jahrhunderts, die stets auch historisch-politisch bildend sich vermittelt, bringen Johnsons Romane das während der nationalsozialistischen Diktatur verübte Unrecht, die historische Wirklichkeit der deutschen Teilung und die gesellschaftliche Realität in der frühen DDR möglicherweise besser zur Anschauung als ausgedehnte Quellenstudien. Alle Texte dieses Autors fokussieren die Frage nach der Wahrheit des Gewesenen – im Wechselspiel von detaillierter Wahrnehmung und genauer Sprache, von humoristisch angelegter Stimmenvielfalt und erzählerischer Selbstdistanz, von (Erinnern und Erfinden geschuldetem) fiktionalem und (Fakten nutzendem) dokumentarischem Erzählen.

Die Probleme Heranwachsender sind, literarisch gestaltet, häufig Thema des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe II. In Uwe Johnsons Erstling *Ingrid Babendererde. Reifeprüfung 1953* erscheinen sie in einem ungewöhnlichen, mitunter befremdlichen Licht und sind doch historisch genau eingebunden. Der Tonfall dieses Romans – ein eigenwilliger, auf Lakonie und Verfremdung wie auf Poetisierung zielender Sprachgebrauch – könnte für das eigene produktive Schreiben von Schülern anregend sein, zumal auch manche anderen Gestaltungselemente deutlich den jugendlichen Autor verraten.⁵² Einem Vergleich mit den »Schul-Klassikern« dieser Thematik – Hermann Hesses *Unterm Rad*, Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*, Frank Wedekinds *Frühlings Erwachen* –

50 Im Kontext von Überlegungen zur Kanonforschung wird dieser Aspekt instruktiv und anschaulich entfaltet von Assmann, Aleida: Kanonforschung als Provokation der Literaturwissenschaft, in: von Heydebrand, Kanon (Anm. 47), S. 47–59, ihren Ansatz verdeutlicht sie einleitend (S. 50): »Dieser Perspektivenwechsel läßt sich auf die Formel bringen: »vom impliziten Leser zum absorbierten Text«. Statt nach dem Leser im Text soll nach dem Text in bestimmten Lesern und Leserinnen gefragt werden.«

51 Vgl. zur Begrifflichkeit und zu weiteren Differenzierungen Worthmann, Friederike: Literarische Kanones als Lektüremacht, in: von Heydebrand, Kanon (Anm. 47), S. 9–29, hier: S. 16ff. – Die Verfasserin sieht Kanones als »Lektüremacht, deren Einfluß bis hinein in den Bereich individuellen und kollektiven »Wohlgefallens« an literarischen Texten spürbar wird« (S. 29).

52 Vgl. Mecklenburg, Erzählkunst (Anm. 26), S. 167ff. – Sehr aufschlußreich auch Äußerungen Uwe Johnsons, im Gespräch mit Reinhard Baumgart, in: Fahlke, Gespräch (Anm. 1), S. 222f., sowie in seinen »Frankfurter Vorlesungen«: BU, 55–99.

hält Johnsons *Ingrid Babendererde. Reifeprüfung 1953* durchaus stand.⁵³ Durch seine Erzählkonstruktion (»Andererseits«/»Einerseits«) gestaltet Johnsons Roman jugendliche Auflehnung als dialektisch-offenen Prozeß, und mit der Wertschätzung aller jener Tätigkeiten, die der Erzähler die Schüler in ihrer Freizeit ausüben läßt, könnte er junge Leser vielleicht darin bestärken, kritische Distanz zu heutigen Formen der »Freizeit- und Erlebnisgesellschaft« aufzubauen.

Jenem Unterricht, der die Freiheit des einzelnen und deren mögliche Grenzen als Gegenstand von Literatur thematisiert, liefert Johnson mit *Mutmassungen über Jakob* und *Das dritte Buch über Achim* ein differenziertes Bild, an dem Schüler ihre eigenen Vorstellungen und Erwartungen schärfen können. Gewiß wird man als Deutschlehrer auf das bürgerliche Trauerspiel des 18. Jahrhunderts und auf bedeutende Gesellschaftsromane des 19. Jahrhunderts nicht verzichten wollen, wenn man dieses Thema behandelt; doch empfehlen sich zum Beispiel Johnsons *Mutmassungen* hier als – aller bisherigen Erfahrung nach »haltbare« – zeitgenössische Ergänzung. Freilich sollte man dafür die Einheit von Realitätsvermittlung und Erzählkonzept ernstnehmen. Als literarisch anspruchsvolle Verarbeitung deutscher Geschichte des 20. Jahrhunderts könnte Johnsons Erzählen jugendliche Leser hier zu veränderten Wahrnehmungen, neuen Bildern und einem abwägenden Urteil führen.

Nicht zuletzt sein Erzählkonzept macht Johnson für den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II, vor allem im Leistungsfach, interessant. Als Herausforderung an die geistige Vorstellungskraft von Schülern enthält dieses Konzept hinreichend Sprengstoff, um neben solchen den Schülern leichter zugänglichen und in den letzten Jahren in der Schule gern behandelten Romanen wie Patrick Süskinds *Das Parfum* und Robert Schneiders *Schlafes Bruder* bestehen zu können.⁵⁴ Das Widerständige an Johnsons Erzählweise könnte produktive Kontroversen auslösen, zu unterrichtlichem Streitgespräch zum Beispiel über die Bewertung und die Aktualität von Literatur führen. Zugleich bietet Uwe Johnsons »manchmal fast vertrackt konzentrierte Syntax«, seine »sprachliche Einsparungs-

53 Vgl. z.B. Nübel, Birgit: »Empfindsame Erkenntnisse« in Robert Musils: »Die Verwirrungen des Zöglings Törleß«, in: Der Deutschunterricht 2/1996, S. 50–61.

54 Vgl. dazu die Beiträge zum Thema »Lektüre-Praxis, Lektüre-Vielfalt am Beispiel von Süskinds »Das Parfum«« in: Der Deutschunterricht 3/1996. – Zur Qualität der Romane von Uwe Johnson vgl. Mecklenburg, Erzählkunst (Anm. 26), insbesondere S. 20ff. und S. 210ff.; zur Orientierung hilfreich auch BU, 115ff.

technik« immer wieder Anstöße,⁵⁵ über Gelesenes und den eigenen Umgang mit Sprache nachzudenken. Johnsons kritische Auseinandersetzung mit deutscher Vergangenheit, sein Erzählkonzept und seine Sprache fordern Schüler gleichermaßen heraus.⁵⁶

Was Schüler interessiert, ja betroffen macht, ist im übrigen meist erst post festum zu erkennen. Mit Uwe Johnson ist hier zu vermuten, daß in diesem Punkt denn doch mehr von der Schule – und dem jeweiligen Lehrer – abhängt, als man sich gern eingestehen möchte.⁵⁷

Zugegeben, die Manieren neuerer Romane können weit weg sein von den Wahrnehmungsfähigkeiten des Publikums.

Wie in anderen Künsten auch.

Das mag ein Dilemma sein. Eine Alternative ist es nicht.

Im Interesse der Geschichte in einem Roman muss das schreibende Gewerbe alle vorrätigen und erfindlichen Techniken, Reserven, Auskünfte anwenden. Anders wird die Arbeit nicht haltbar. [...]

Wenn der Mehrheit einer Gesellschaft jene Ausbildung verweigert wird, die nötig ist, einen (sagen wir) Roman ohne Nebenarbeiten zu genießen, so ist das nicht die Schuld dieser Kunstform oder ihrer Produzenten. Anders herum würde es ein Schuh, der passt: indem die Gesellschaft in einen Zustand gebracht wird, in dem die Schulen mehr sind als Zulieferindustrie der Industrie.

Anhang

M 1

Arbeitsmaterial für den Unterricht:

Mögliche Fragen (und Aufgaben) bei der Untersuchung eines Romananfanges⁵⁸

55 Mecklenburg, Erzählkunst (Anm. 26), S. 275f.; vgl. zu einzelnen Aspekten auch das Gespräch, das A. Leslie Willson am 20.4.1982 mit Uwe Johnson führte, in: Fahlke, Gespräch (Anm. 1), S. 281–299.

56 Insofern dürften gerade Johnson-Lektüren Schüler zu literarischer Bildung qualifizieren (zu allgemeinen Überlegungen vgl. Wegmann, Nikolaus: Literarische Bildung in den Zeiten der Theorie, in: Der Deutschunterricht 4/1993, S. 12–25; für ein Beispiel vgl. Grawe, Christian: Literarisch aktualisierte Bibel: Uwe Johnsons Kurzgeschichte Jonas zum Beispiel, in: Der Deutschunterricht 2/1973, S. 34–39).

57 Johnson, Uwe: Wenn Sie mich fragen..., in: Fahlke, Gespräch (Anm. 1), S. 61; in der Tendenz ähnlich der Schluß des Gesprächs mit Werner Bruck vom 24.4.1975, ebd., S. 272.

58 Es handelt sich hierbei um Anregungen, aus denen sich ggf. Schwerpunkte der Untersuchung gewinnen lassen; kein Schüler des erwähnten Leistungskurses ging so vor, daß er alle Punkte der Reihe nach abgehandelt hätte. – Das folgende Zitat aus Johnson, Uwe: Wenn Sie mich fragen..., in: Fahlke, Gespräch (Anm. 1), S. 55.

Behandeln Sie den Anfang so unnachsichtig wie möglich. Sie werden da mitten in eine häusliche Auseinandersetzung hineingezogen, oder Sie sollen einen Straßenbahnschaffner von aussen wie von innen betrachten, oder Sie sind zur Würdigung einer Land- oder Stadtschaft eingeladen: alles nun Folgende muss der Anfang angekündigt haben. Die ersten Seiten sollen hohle Behältnisse vorbereiten, mit einer Wandung aus Erwartung, in die müssen die späteren Wendungen der Geschichte fallen wie in eine Fanggrube, wie der Kolben in ein Gelenk, so dass nichts hohl bleibt und doch das Spiel locker. (Uwe Johnson)

1. Wie ist das Ereignisgefüge am Anfang des Romans organisiert?
(Beginn mit der Vorgeschichte, mit einem Geschehensmoment bzw. einer Episode oder mit dem Ende der Geschichte? Hinführung auf die Geschichte? Legitimation des Erzählens? u.a.)
2. In welcher Abfolge werden die Ereignisse präsentiert, wie ist im Vergleich dazu ihre natürliche Reihenfolge?
(chronologisch? zufällig? mit Rückblick oder Rückgriff? vorausdeutend? u.a.)
3. Wie wird die erzählte Zeit in die Geschichte hineingenommen?
(Verhältnis von Erzählzeit und erzählter Zeit? Zeitraffung oder Zeitdehnung? u.a.)
4. Was für eine Welt baut sich für den Leser durch den Romananfang auf?
(Verhältnis zur Wirklichkeit? Nähe bzw. Distanz? unterschiedliche Wahrnehmung durch zeitgenössischen und heutigen Leser? u.a.)
5. Wer organisiert das Erzählen, und wie geschieht das? Läßt sich eine Erzählerfigur, möglicherweise auch eine Leserfigur fassen?
(Außen- oder Innenperspektive? distanziert? existentiell motiviert? mit Erzählerkommentar? u.a.)
6. Wie spricht der Erzähler, verwendet er eine figurespezifische Sprache?
(Unterschiede zwischen Erzählerbericht und Redewiedergabe? Verhältnis von Bericht, Beschreibung, Rede- und Gedankenwiedergabe und Kommentar? Verwendung von direkter oder indirekter Rede, von erlebter Rede oder innerem Monolog? Wirkung der eingesetzten Mittel? u.a.)
7. Wie bzw. wodurch werden die Figuren charakterisiert?
(direkt oder indirekt? Selbstcharakterisierung, Fremdcharakterisierung oder beides? u.a.)
8. In welcher Weise und in bezug worauf hat sich der Autor durch die Gestaltung des Romananfangs festgelegt?
9. Wie wirkt die Textstrukturierung am Anfang des Romans auf mich als Leser, auf meine weiteren Erwartungen und mein Urteil?
10. Weshalb möchte ich als Leser diesen Roman weiterlesen oder auch nicht weiterlesen?

M 2

Aufgabenstellung zu Uwe Johnson, *Zwei Ansichten*, Kapitel 1 und 2, und Auszüge aus Schülerarbeiten:⁵⁹

1. Fassen Sie den Inhalt der Ihnen vorliegenden ersten beiden Kapitel des Romans *Zwei Ansichten* knapp zusammen.
2. Beschreiben Sie die Erzählsituation, und zeigen Sie, welches Bild von B. und D. der Romananfang vermittelt.
3. Versuchen Sie, Ihre Erwartungen über den Fortgang des Romans darzustellen und zu begründen.

Auszug aus der Lösung eines Prüflings zu Aufgabe 2:

[A] Der Roman »Zwei Ansichten« beginnt recht unvermittelt mit einem Geschehensmoment, dem Kauf eines Sportwagens durch B. Dieses Geschehensmoment nimmt jedoch nur einen Satz ein, dann folgt eine Einführung in das Geschehen, indem Beruf, Lebensumstände und Wohnort B.s geschildert werden. Dazu greift der Erzähler in die Vergangenheit zurück und berichtet in chronologischer Abfolge, wie es zu dem Autokauf B.s kam.

Diese Hinführung auf das Geschehen nimmt den größten Teil des ersten Kapitels ein, das eigentliche Geschehen beginnt mit dem letzten Absatz – mit dem »Abhandenkommen« des Autos in Westberlin. Dies wird dadurch deutlich, daß der Erzähler bisher relativ knapp berichtete, während er bei dem Moment, in dem B. den Verlust des Autos bemerkt, länger verweilt und zum ersten Mal auch eine Stimmung beschreibt.

Das zweite Kapitel des Romans stellt im Grunde genommen noch einen zweiten Anfang dar, denn zwischen den beiden Kapiteln besteht kein direkter Zusammenhang, es gibt keine Überleitung von dem ersten auf das zweite Kapitel. Dieses Kapitel beginnt nicht ganz so unvermittelt; der Leser erfährt gleich zu Beginn, daß der Ort des Geschehens eine Klinik ist und daß es um ein Gespräch zwischen einer Krankenschwester und einem Angestellten der Klinik geht. In diesem Kapitel ist der Ablauf jedoch nicht chronologisch; das Kapitel beginnt mit dem eigentlichen Geschehen, dann folgt ein Einschub, in dem auf die Vergangenheit – auf die Vorgeschichte – eingegangen wird, und schließlich kehrt der Erzähler wieder zu der ersten Ebene zurück.

In beiden Kapiteln herrscht die auktoriale Erzählsituation vor; der Erzähler schildert nur, was er für wichtig hält, besonders im ersten Kapitel, und gibt andeutungsweise auch Kommentare, zum Beispiel: »B. hielt sich nicht für abergläubisch« (Z. 29f.). Manchmal hat der Leser jedoch auch das Gefühl, mit den Augen der Romanfiguren zu sehen, dann besteht die personale Erzählsituation. Dies ist im zweiten Kapitel deutlicher zu erkennen als im ersten, so an der Stelle, wo D. überlegt, wie sie ihre Beziehung zu dem Westdeutschen überhaupt bezeichnen könnte (vgl. Z. 107ff.). Während im ganzen der Erzählerbericht vor-

⁵⁹ Die auszugsweise Veröffentlichung erfolgt in anonymisierter Form und mit Genehmigung der vorgesetzten Schulbehörde.

herrscht, erscheint im 2. Kapitel mitunter erlebte Rede, zum Beispiel als D. sich über die Gründe für die Ablehnung des Platzes im Personalhaus klar wird (vgl. Z. 82ff.). Doch auch hier sind die Gedanken der D. noch relativ geordnet wiedergegeben. Dadurch, daß der Erzählerbericht dominiert und direkte Rede fast nicht vorkommt, erscheint die Erzählzeit im Verhältnis zur erzählten Zeit gerafft.

[...] Nach dem Romananfang zu schließen ist B. ein recht karrierebewußter junger Mann, der zielstrebig auf bestimmte Vorhaben hinarbeitet. Es wird geschildert, wie er in seiner »Bude« (Z. 5) wohnenbleibt und weiter sein altes Auto fährt, obwohl er sich Besseres leisten könnte, bis sich ihm die Gelegenheit bietet, wirklich das zu bekommen, was er sich von Anfang an vorgenommen hat.

Bei der Verfolgung seiner Ziele ist B. relativ skrupellos bzw. versucht, seine Skrupel zu überwinden. Dabei ist er aber nicht völlig abgestumpft oder gefühllos, denn er verzichtet zwar z.B. auf die Veröffentlichung der die ungetrübte Realität zeigenden Bilder, um das Geschäft mit der Stadtverwaltung abschließen zu können, aber hinterher hat er noch tagelang Gewissensbisse deswegen.

Auch die Unschicklichkeit, mit dem Sportwagen bei Bränden und Unfällen vorzufahren, fällt ihm immerhin noch auf, auch wenn er sich letztendlich um solche Vorbehalte nicht kümmert. Auffällig an B. ist natürlich die Art, wie er sein Auto geradezu verehrt. [...]

Auch D. hat sich vorgenommen, etwas zu erreichen, nämlich ihre Selbständigkeit, doch sie scheint sich selber noch nicht so sicher zu sein, ob sie das schaffen kann. Sie macht den Eindruck relativer Unerfahrenheit, was deutlich wird an der Verlegenheit, mit der sie dem Mann von der Verwaltung antwortet. Andererseits geht sie taktisch geschickt vor und befreit sich aus der für sie unangenehmen Situation, indem sie sich schnell eine gute Ausrede einfallen läßt und sich den Erwartungen des Mannes entsprechend verhält (vgl. Z. 73ff.). [...]

Auszüge aus Lösungen zu Aufgabe 3:

[A] Der Titel des Romans lautet »Zwei Ansichten«, daher erwarte ich, daß sich die bisherige Form des Romans, also die Abgrenzung der Geschichten der beiden Personen durch verschiedene Kapitel, fortsetzt, daß also zu einem bestimmten Ereignis immer die beiden verschiedenen Sichtweisen B.s und D.s gezeigt werden.

Dieses Ereignis, um das es dabei gehen wird, wird höchstwahrscheinlich der Bau der Mauer in Berlin im August 1961 sein, denn in dieser Zeit spielt ja der Roman, und zu diesem Zeitpunkt sind beide Hauptpersonen in Berlin. [...]

[B] Der Roman »Zwei Ansichten« von Uwe Johnson gibt bereits durch seinen Titel Hinweise auf seinen Fortgang. Zum einen läßt sich daraus ableiten bzw. vermuten, daß die in den ersten zwei Kapiteln vorherrschende Form des Erzählens wahrscheinlich in den folgenden Kapiteln des Romans beibehalten wird. Diese Form besteht maßgeblich in der abwechselnden Zuordnung der einzelnen Kapitel zu den verschiedenen Personen.

Zum anderen weist der Titel »Zwei Ansichten« bereits auf den Inhalt des

Romans hin. Er deutet zwei aufeinanderstoßende Charaktere und zwei gegensätzliche Systeme in Ost und West und einen darauf basierenden Konflikt an. [...]

Zurückgreifend auf den Romananfang von Uwe Johnsons »Mutmassungen über Jakob«, in dem der Autor das sozialistische System der DDR angreift, gehe ich davon aus, daß Johnson auch in seinem Roman »Zwei Ansichten« Kritik am Sozialismus übt. In diesem Zusammenhang läßt sich D.s »Aufsässigkeit« und Verlangen, allein zu leben, bereits als Verstoß gegen das Regime deuten, an dem sie eines Tages scheitern wird, da es weder ihren »Alleingang« noch ihre mögliche Beziehung zu dem jungen Herrn B. akzeptieren kann. [...]

[C] Ich stelle mir den weiteren Verlauf des Romans sehr interessant vor. Denn durch die in den Zeilen 36f. und 107ff. erfolgten Andeutungen, daß sowohl Herr B. als auch die Krankenschwester D. im Januar eine neue Beziehung eingegangen seien, ergibt sich mit Blick auf den Titel des Romans die Möglichkeit, daß sich die beiden Personen bereits kennen und die beiden Handlungsstränge im Laufe des Romans zusammengeführt werden. Hieraus könnten sich einerseits inhaltlich, andererseits aber auch von der Gestaltung her interessante Perspektiven eröffnen. [...]

Durch diese verschiedenen Möglichkeiten baut sich schon nach den ersten beiden Kapiteln eine sehr große Finalspannung auf. Durch weitere Handlungsstränge, die die beiden Personen beeinflussen könnten, wäre es außerdem möglich, eine gewisse Vernetzung zwischen den Handlungssträngen herbeizuführen, was die sich ergebenden Möglichkeiten in ihrer Vielfalt noch steigern würde.

Auch die äußere Gestaltung des Textes birgt nach diesem Anfang interessante Möglichkeiten bezüglich des weiteren Verlaufs. [...]

M 3

Auszug aus einer Klausur über den Anfangsteil von Christa Wolf, *Kein Ort. Nirgends*⁶⁰ (Teilaufgabe: Beschreiben Sie die erzählerische Gestaltung des Anfangsteils von Christa Wolfs *Kein Ort. Nirgends*. Gehen Sie dabei von Z. 35f. aus, wo das Zusammentreffen von Heinrich von Kleist und Karoline von Günderode als »erwünschte Legende« bezeichnet wird.)

Der Erzählung »Kein Ort. Nirgends« von Christa Wolf sind zwei Aussagen von Heinrich von Kleist und Karoline von Günderode vorangestellt, die sowohl andeuten, wer die Hauptpersonen der Erzählung sein werden, als auch auf das zu erwartende Thema hinweisen.

60 Der vorgelegte Textauszug war ungewöhnlich lang und relativ komplex; er umfaßte die ersten 191 Zeilen der 1979 erschienenen Erzählung. Da die Schüler inzwischen über relativ komplexe Wahrnehmungsmuster verfügten, erschien die Textauswahl dennoch vertretbar, zumal die thematische Anbindung an Kleist, dessen *Michael Kohlhaas* die Lerngruppe mit großem Interesse gelesen hatte, und die vorangegangene Beschäftigung mit einem anderen Werk der Autorin Christa Wolf den Zugang erleichterten.

Die eigentliche Erzählung beginnt mit der Wiedergabe von Gedanken, die vom Leser nicht eindeutig einer Person zugeordnet werden können und deren Sinn zunächst nicht verständlich ist. Es ist jedoch anzunehmen, daß es sich um Gedanken und Reflexionen des Erzählers oder – es wird in der 1. Person Plural gesprochen – der Erzähler handelt. Diese Gedanken bestehen z.T. aus leicht veränderten Bruchstücken bekannter Texte, etwa eines Märchens (Z. 3: »Blut im Schuh«), des Glaubensbekenntnisses (Z. 5f.: »Niedergefahren gen Himmel«) oder des Vaterunsers (Z. 8f.: »immer noch vergebend unsern Schuldigern«).

Im Anschluß daran werden durch den oder die Erzähler eine kurze und subjektive, nur Teilaspekte umfassende Charakterisierung Kleists und Frau von Günderodes gegeben und der Ort des Geschehens genannt, gleichzeitig aber angedeutet, daß dieses nicht der Realität entspringt.

Die Frage »Wer spricht?« (Z. 39) leitet den zweiten und beherrschenden Teil des vorliegenden Textes ein, der wie der erste Teil von Gedanken und Reflexionen bestimmt ist, doch nun sind es die der Hauptpersonen. Der Bewußtseinsstrom besteht hierbei aus einer Mischung zwischen innerem Monolog und erlebter Rede, und bis letztere beginnt (Z. 56) und auf Kleist als »Sprecher« hinweist, ist es für den Leser wiederum nur schwer möglich, die Gedanken einer bestimmten Person zuzuordnen. Dies gilt auch für den nächsten Teil, einen Gedanken der Frau von Günderode, da sich dieser aus dem vorhergegangenen Gedanken Kleists ergibt, die Gedanken also fließend ineinander übergehen.

Durch die Anwendung der Technik des Bewußtseinsstroms ist das Verhältnis von Erzählzeit und erzählter Zeit gedehnt; die Abfolge der Ereignisse – wenn man überhaupt von Ereignissen sprechen kann, da sich nichts ereignet – ist nicht chronologisch; die Gedanken springen hin und her, wenden sich zurück oder greifen vor und deuten Zukünftiges an, so z.B. die Überlegungen Frau von Günderodes zum Selbstmord.

Die Erzählsituation ist auktorial; der Erzähler ist allwissend und greift aktiv in die Erzählung ein, indem er zum Beispiel schon zu Beginn darauf hinweist, daß das geschilderte Treffen nie stattgefunden hat, sondern eine »erwünschte Legende« (Z. 35f.) sei.

Die Autorin verwendet für die verschiedenen Personen eine figurespezifische »Sprache«, was sich aber nicht so sehr in der Wortwahl, als vielmehr in der Art der Gedanken ausdrückt. Kleist hat eher witzige, sogar absurde Gedanken – z.B. die Überlegungen, die er zu Prometheus und seiner Leber anstellt (Z. 69ff.). Frau von Günderodes Gedanken sind dagegen eher rational und kühl, sie hält sich auch in Gedanken zurück »an Zügeln, die ins Fleisch schneiden« (Z. 183f.); nur im Traum ist dies anders. [...]

M 4

Reifeprüfungsaufgabe im Leistungsfach Deutsch zum Anfangsteil einer Rede Uwe Johnsons, gehalten anlässlich der Verleihung des Georg-Büchner-Preises 1971⁶¹

Im folgenden wird zunächst der Aufgabenvorschlag mit dem dazugehörigen Erwartungshorizont vorgestellt; Auszüge aus Arbeiten von Schülern – anonymisiert und, soweit es sich um geringfügige Fehler handelt, korrigiert – schließen sich an.

Aufgabenstellung und Erwartungshorizont:

Dieses Thema verknüpft – thematisch und methodisch – das 3. mit dem 1. Kurshalbjahr; ein nichtfiktionaler Text, der gleichwohl Literarisches zum Gegenstand hat, indem er das Verhältnis von Autor und erzählter Figur, von Wirklichkeit und erzählter Welt reflektiert, muß nach Thema und Intention erfaßt und hinsichtlich seines Adressatenbezugs und seiner Wirkungsmöglichkeiten analysiert werden.

1. Skizzieren Sie die Probleme, mit denen Uwe Johnson sich in dem Ihnen vorliegenden Anfangsteil seiner Rede beschäftigt.

Es geht dem Redner zum einen um die Veranschaulichung der materiellen Seite des Schriftstellerberufes, zum anderen um die Konkretisierung der vielfältigen Anforderungen, die aus seinem Selbstverständnis als Schriftsteller resultieren. Uwe Johnson beschreibt seinen Zuhörern die Probleme eines seiner täglichen Arbeit gewissenhaft nachgehenden Autors, indem er buchhalterisch genau mitteilt, welche Kosten dem Verfasser bei seinen Vorarbeiten für einen Roman entstanden sind.

2. Welches Bild von dem Verfasser entsteht bei der Lektüre dieses Redeausschnitts vor Ihrem inneren Auge? Beschreiben Sie, wodurch dieses Bild zustandekommt.

Johnson gibt sich als korrekter, äußerst genau und zuverlässig arbeitender Autor; seine Selbstdarstellung enthält Understatement und Übertreibung. Er wirkt zugleich überlegen und eigensinnig, großzügig und bescheiden, detailbesessen und egozentrisch, distanziert und (selbst)ironisch.

Dieses widersprüchliche Bild des Autors resultiert für den Leser zum einen aus der Zumutung des von Johnson streng durchgeführten Themas, zum anderen aus seiner sachlich-genauen Sprache (Wortwahl und Syntax). Johnson redet von sich konsequent in der 3. Person Singular und bringt damit individuelle Erfahrungen auf Distanz; er liefert Details, die zunächst seltsam, ja skurril erscheinen; er entfaltet sowohl Gründe als auch Gegengründe für seine zurückliegenden Entscheidungen und bezieht seine Zuhörer direkt in diesen gedanklichen Prozeß mit ein; er spricht selbstbewußt von sich und seinen täglichen Geschäften und zwingt den Zuhörern eine ungewohnte Perspektive auf.

61 Zitiert nach: Büchner-Preis-Reden 1951–1971. Vorwort: Ernst Johann, Stuttgart 1972, S. 217–220; Umfang: 125 Zeilen.

Johnson widersetzt sich den gängigen Erwartungen, indem er seinem Auditorium ironisch ein Recht auf Abrechnung des Büchner-Preises zuerkennt und zum Zwecke eben dieser Abrechnung seine eigene Person selbstironisch bei zurückliegenden Tätigkeiten beobachtet.

3. Zeigen Sie, wie Johnson das Verhältnis zwischen Autor und Romanperson – zwischen Uwe Johnson und Gesine Cresspahl (Mrs. C.) – auffaßt, und charakterisieren Sie sein Erzählkonzept.

Johnson sieht in Gesine Cresspahl eine Person mit eigenen Rechten (Z. 69ff., 75ff.), die er als Verfasser zu respektieren hat. Jene Personen, die der Autor vor rund fünfzehn Jahren mit seinem Roman *Mutmassungen über Jakob* erfunden hat, stehen ihm seitdem wie wirkliche Menschen nahe; ihre weiteren (und früheren) Lebensumstände zu erkunden ist Zweck seiner Recherchen in New York und anderswo.

Johnson beschreibt sich selber als jemanden auf der Suche nach einer Romanperson, die sich erst nach längerer Zeit an einem bestimmten Ort hat »finden lassen« (Z. 79) und die Widerspruch anmeldet, wenn er als Autor ihr etwas zumuten will, was ihr nicht paßt.

Wenn man Johnsons Hinweise ernstnimmt, so erklären sie zunächst seinen Bedarf an Detailinformationen für sein Schreiben; sein Realismus-Konzept zielt auf Wahrheit und Glaubwürdigkeit des Erzählten im ganzen und im Detail. Er will die Welt, in der seine Personen leben und arbeiten, in Zusammenhängen und Abhängigkeiten, Ursachen und Wirkungen so konkret und realistisch darstellen, daß zugleich ein bestimmtes gesellschaftliches System erkennbar wird.

Gewisse Ironiesignale (Z. 85f., 106ff.) legen es Zuhörer und Leser dieser Rede allerdings nahe, auf der Hut zu sein und in Johnsons Selbstdarstellung das Bemühen um Stilisierung nicht zu übersehen. Daß dieser Autor sich mit bestimmten erzähltechnischen Hinweisen auch über Zuordnungen und Kategorisierungen der Erzähltheorie – z.B. den *auktorialen Erzähler* – mokierte haben könnte, ist eine Deutungsmöglichkeit neben anderen.

4. Die Lektüre von Johnsons *Mutmassungen über Jakob* hat in Ihrem Kreise seinerzeit sehr gegensätzliche Reaktionen ausgelöst; es überwogen Abwehr und Ablehnung. Halten Sie es für möglich oder wahrscheinlich, daß der Ihnen vorliegende Redeausschnitt jene Leser für Johnson einnehmen könnte, die diesem Autor bisher ablehnend gegenüberstanden? Bitte stellen Sie Ihre Meinung in methodisch durchdachter Form dar.

Die Prüflinge müssen überzeugend argumentieren und den Bezug auf einen bestimmten »Adressaten« beachten. Wichtig ist, daß sie Gründe berücksichtigen, die für die vorausgesetzte Ablehnung von Johnson-Texten – speziell von *Mutmassungen über Jakob* – verantwortlich sein könnten.

Auszüge aus der Lösung eines Prüflings zu Aufgabe 1:

[C] Der Anfang der Rede Uwe Johnsons anlässlich der Verleihung des Georg-Büchner-Preises 1971 unterscheidet sich grundsätzlich von den aus diesem Anlaß gehaltenen (Anfängen der) Reden, die ich bisher kennengelernt habe; darunter waren zum Beispiel die von Wolf Biermann und Max Frisch. Diese beiden Autoren gehen schon zu Anfang ihrer Rede auf Büchner selbst ein bzw. auf ihr Verhältnis zu Büchners Werken oder Büchners Biographie und den seinerzeit herrschenden politischen Verhältnissen. Andere Büchner-Preis-Träger benennen einleitend ihre Schwierigkeiten mit der Aufgabe, über Büchner und dessen Werk zu sprechen, ohne Aussagen von schon mit demselben Preis Geehrten zu wiederholen. Im Gegensatz dazu stellt Uwe Johnson nach der Formulierung des Dankes den finanziellen Aspekt des Büchner-Preises an den Anfang seiner Rede. [...]

In dem mir vorliegenden Teil seiner Rede beschäftigt Uwe Johnson sich mit unterschiedlichen Arten von Problemen. Zunächst stellt ihn die Aufgabe, anlässlich der Preisverleihung eine Rede halten zu müssen, vor ein Problem. [...] Bei der Aufgabe, eine Kostenabrechnung vorzulegen, beschäftigt den Autor eine andere Art von Problemen. [...] Seine Form der Suche nach seinen Personen wird für ihn insofern zu einem Problem, als er »keine unbedingte Verfügung über seine Personen besitzt« (Z. 70). [...] Auf der inhaltlichen Seite seines Romans kommt hinzu, daß seine Person »Mrs. C.« (Z. 106) selbst eine Problemfigur ist, als Beispiel eines ihrer Probleme führt Johnson die »Einwirkungen von vier gesellschaftlichen Systemen auf ihr Leben« (Z. 80f.) an.

Auszüge aus Lösungen der Prüflinge zu Aufgabe 2:

[A] Durch Johnsons Rede entsteht für mich einerseits das Bild eines passionierten, ja beinahe besessenen Schriftstellers, andererseits wirft dieser Teil der Rede auch viele Fragen über Uwe Johnson auf. Deutlich wird, denke ich, daß Johnson die Schriftstellerei nicht als einen alltäglichen Beruf, sondern als Berufung ansieht; er hätte ohne zu schreiben sicherlich nicht leben können. [...]

Johnson befaßt sich sehr genau und intensiv mit den Vorbereitungen für seine Romane, dies zeigen die ausführlichen Recherchen, wie beispielsweise die Reise nach New York. Auch wirkt er auf mich wie ein penibler Mensch, der mit Akribie nachforscht und jedes Detail seiner Beobachtungen festhalten will. Dies macht seine Schilderung seiner Recherchen deutlich; in seiner Rede zeichnet er genaue Bilder, wie zum Beispiel jenes der Bürosekretärinnen und der »schicklichen Gestalten in dunklen Anzügen« (Z. 36), die einem durch die bewußt gewählten Adjektive eine bestimmte Situation veranschaulichen.

Doch trotz dieser Genauigkeit und Penibilität wirkt Johnson auch ironisch. Die Büchner-Preis-Rede enthält viele, zum Teil auch selbstironische Bemerkungen, die ihn sympathisch erscheinen lassen und die zeigen, daß Johnson den Bezug zur Realität nicht verloren hat, sondern sich und seine Situation aus der Distanz betrachten und beurteilen kann. [...]

Ich denke, daß Johnson sich auch über eine gewisse Eigenartigkeit oder

Andersartigkeit seiner Person bewußt ist; dies macht beispielsweise die Schilderung der Gesellschaft in New York deutlich, in der seine genauen und direkten Nachforschungen über Preise als komisch empfunden werden (Z. 20-26).

Johnson wirkt eher nüchtern, er versucht nicht, sich in seiner Rede als intellektueller Schriftsteller zu präsentieren; er trägt keine Abhandlung über Büchners Werk oder über den Zustand der zeitgenössischen Literatur vor; vielmehr versucht er, sich als »Verfasser« den Zuhörern vorzustellen und ihnen einen Eindruck von seiner Person und der Entstehung seiner Werke zu vermitteln. [...]

Schließlich stellt sich mir aufgrund dieses Redeausschnitts die Frage, ob Johnson ein echtes Interesse an den Menschen besitzt oder ob sie ihm nur als Romanvorlage dienen. An diese Überlegung schließt sich die Frage an, ob Johnson eine enge Beziehung zu einem realen Menschen fehlte; die Beschreibung Gesines wirkt so erschreckend echt, daß sie beinahe den Eindruck erweckt, daß Johnson sie als einzigen Gesprächspartner anerkannte und ihr vielleicht Charakterzüge verlieh, die er an realen Menschen vermißte. [...]⁶²

[B] Vor meinem inneren Auge sehe ich den Verfasser als einen Menschen, der sehr neugierig ist, neue Verhaltensweisen oder Meinungen an anderen Menschen kennenzulernen. Dieses erfährt er durch genaue Beobachtung seiner Umwelt und wohl weniger durch zwischenmenschliche Kontaktaufnahme. Ein Beispiel ist die Situation in einem New Yorker Fahrstuhl: Zwei Frauen unterhalten sich über Preise eines Apartments in Gegenwart einiger Männer, die dieses Verhalten nicht gutheißen (vgl. Z. 32-37). Durch genaue Beobachtung erfährt der Verfasser hier beide Meinungen über das Thema, in der Öffentlichkeit über Geld zu sprechen. [...]

Außergewöhnlich an diesem Verfasser ist auch, daß er seiner Meinung nach »keine unbedingte Verfügung über seine [Roman-]Personen besitzt« (Z. 70). Beispielsweise ist das Leben der Gesine Cresspahl nicht zu Ende, wenn der Leser das Buch beendet hat. Gesine Cresspahl lebt ihr Leben weiter, und der Verfasser kann sie nur so handeln lassen, wie es ihr Charakter erlaubt. [...] Meiner Meinung nach befindet sich der Verfasser (wenn er sich in eine Person hineinversetzt) über längere Zeit in einer imaginären Welt, die für ihn aber real zu sein scheint. Ich denke, daß der Verfasser z.B. im damaligen New York umhergeht, aber sich vorstellt, im Sommer 1968 dort zu sein, und die Welt schließlich auch so wahrnimmt (vgl. Z. 106-110: Der Verfasser mußte »auch in New York sorgfältig kontrollieren mit einem Filter, der bloß hindurchließ, was in der von ihm angestrebten Zeit zwischen April und August 1968 möglich gewesen wäre«.) [...]

62 Vgl. zu dieser Schüler-Beobachtung den einfühlsamen Hinweis zur Person Uwe Johnsons aus einer Rede von Manfred Bierwisch, Güstrow (Anm. 13), S. 428: »Verlorene oder sich entziehende Nähe, das war – gewiß nicht gewollt, aber doch zwingend – sein Grundzug auch im alltäglichen Umgang.«

[C] Mein erster Eindruck von Uwe Johnson beim Lesen des Anfangs seiner Rede war der eines gewissenhaften Verfassers, der eine – ihm die Möglichkeit zu ständiger Kontrolle seiner Arbeit gebende – Distanz zu sich selbst hat und mit großer Genauigkeit Fakten zu den von ihm dargestellten Personen zusammenträgt. [...] Der Eindruck von Gewissenhaftigkeit entsteht zunächst durch den Ansatz, den Verbrauch des Geldes den Anwesenden darzulegen. Weiterhin wird dieses Bild gefestigt durch die genaue Schilderung seiner Arbeitsschritte und die Begründungen für seine Vorgehensweise (vgl. Z. 96ff.). [...]

Inhaltlich wirkt vieles am Anfang der Rede nüchtern. So erfolgt beispielsweise bereits die Anrede in außerordentlicher Knappheit, verglichen mit den Anreden zu Beginn anderer mir bekannter Büchner-Preis-Träger-Reden. Nach dem Dank geht Johnson unvermittelt dazu über, die Höhe des Preisgeldes zu nennen. Dies ist ein Thema, das – angesprochen – einige der Anwesenden geniert, wie Johnson auch bemerkt. Für ihn jedoch ist dieses Thema selbstverständlich und naheliegend, wie er später begründet (vgl. Z.41ff.). [...]

Auszüge aus der Lösung eines Prüflings zu Aufgabe 3:

[A] Für Johnson stellt Gesine Cresspahl eine eigenständige und selbständige Person dar, die er nach einem beendeten Roman nicht aufgeben und vergessen kann und die sich auch verändert. Sie hat eine eigene Biographie und Vergangenheit. Ich denke, daß Johnson aber auch versucht, eigene Erlebnisse durch die Projektion auf eine andere Figur zu verarbeiten. Trotzdem ist Gesine Cresspahl mehr als nur die Projektionsfläche für Johnsons Gedanken und Erlebnisse, sie hat selbständige Züge erhalten, hat sich ein Stück weit von ihrem Verfasser gelöst und richtet aufgrund dieser Selbständigkeit gewisse Forderungen an den Autor, daß er sie konsequent und unverfälscht darstellen soll.

Johnson versucht, die Gefühle dieser fiktiven, dennoch aber in gewisser Weise besonders authentischen Person möglichst genau nachzuvollziehen. Dies wird zum Beispiel durch den Flug nach New York deutlich. Er hat eine Figur geschaffen, die, mit Rechten und Ansprüchen ausgestattet, in eine Beziehung zu dem Autor getreten ist, die nicht allein von ihm ausgeht. [...]

Man bemerkt bei diesem Autor ein echtes Interesse an den Figuren, ihm geht es nicht ausschließlich um die Darstellung einer bestimmten Zeit und einer gesellschaftlichen Situation, auch wenn gesellschaftliche und politische Verhältnisse in der DDR und in anderen Ländern für ihn einen Anlaß zum Schreiben darstellten. [...]

Trotzdem stehen seine Figuren immer in einem bestimmten Verhältnis zu ihrer Zeit und sind nur so zu begreifen. Dies macht die Aussage Johnsons deutlich, daß Gesine »vier gesellschaftliche[...] Systeme[...]« (Z. 81) erlebt habe; auch in »Mutmassungen über Jakob« sind die Figuren nur im Zusammenhang mit der politischen Lage zu verstehen.

Johnson stellt akribische Nachforschungen an, um detailgetreue Situationen schildern zu können. Dies wird in seiner Rede dort klar, wo er seine Recherchen über Preise beschreibt. Auch in den »Mutmassungen« kann man sehr ge-

naue Darstellungen finden, zum Beispiel die Beschreibung von Jakobs Arbeit als Dispatcher.

Interessant ist bei Johnson sicher, daß er sich nicht von einer Romanperson trennen konnte wie andere Autoren, die versuchen, sich in möglichst viele unterschiedliche Charaktere hineinzudenken und unterschiedliche Personen zu entwickeln, sondern daß Gesine Cresspahl in vielen seiner Werke vorkommt und die Hauptperson in den »Jahrestagen« darstellt. Johnson hat also eine Figur entwickelt, deren gesamtes Leben geschildert und die in vielen unterschiedlichen Situationen gezeigt wird. [...]

Dabei ist Johnson auch bemüht, unterschiedliche Perspektiven aufzuzeigen, er versteift sich nicht auf eine Sichtweise, sondern versucht, durch unterschiedliche Perspektiven Fragen aufzuwerfen; dies geht zwar nicht unmittelbar aus seiner Rede hervor, ist aber zum Beispiel in »Mutmassungen über Jakob« und in »Zwei Ansichten« zu beobachten.

Johnsons eigenwilliger und besonderer Erzählstil dient ihm nicht dazu, Verwirrung zu stiften oder seine Modernität zu demonstrieren, sie unterstützt vielmehr seine Absicht, die Menschen und ihre Situation überzeugender zu gestalten. Die Beziehung zwischen Inhalt und Form ist bei Johnson sehr wichtig und zeigt sehr deutlich seine Suche nach einem überzeugenden Erzählkonzept. [...]

Auszüge aus Lösungen der Prüflinge zu Aufgabe 4:

[A] Ich denke, es ist sinnvoll, die Ablehnung gegenüber den »Mutmassungen« der möglichen neuen Sichtweise schrittweise gegenüberzustellen und aus dieser Gegenüberstellung ein Fazit zu ziehen.

Eine Eigentümlichkeit Johnsons, die sicherlich bei vielen Lesern Ablehnung hervorgerufen hat, ist die Form. Es ist schwierig, diesen multiperspektivischen und analytischen Roman zu verstehen, der zudem noch eine eigenwillige Sprache und Orthographie aufweist. Ich denke, daß man nach dem Lesen dieses Redeabschnitts die Absichten Johnsons besser verstehen kann, da deutlich wird, wie intensiv er seine Romane vorbereitet hat und wie bemüht er um die Authentizität des Erzählten ist. Wenn man voraussetzt, daß er diese authentische Schilderung der Personen durch die Form unterstützen wollte, kann man sich neu und mit weniger Vorbehalten mit dem Roman auseinandersetzen und ihn vielleicht auch besser verstehen. Vielleicht löst sich dadurch auch die Distanz, die teilweise von dem Buch ausgeht.

Zudem könnte die Abneigung gegen die teilweise kühl und nüchtern wirkende Darstellung auch insofern weniger werden, als sich Johnson in seiner Rede auch selbstironisch zeigt. Eine veränderte Sichtweise über den Autor kann vielleicht auch eine veränderte Sichtweise über sein Werk bewirken. [...]

[B] Zunächst möchte ich bemerken, daß ich die Gründe für die Abneigung gegenüber Uwe Johnsons »Mutmassungen über Jakob« nicht gänzlich nachvollziehen kann und es mir daher nur in Ansätzen möglich ist zu sagen, inwieweit diese Rede ein negatives Bild von Uwe Johnson positiv beeinflussen könnte.

Was jedoch am Anfang dieser Rede beeindruckend ist, ist die Art und Wei-

se, in der Johnson seine Arbeitsweise erklärt, die sich von der anderer Autoren, die wir im Unterricht kennengelernt haben, sehr stark unterscheidet.

Gegner dieses Autors werden sagen, daß Johnson sich zu Beginn seiner Rede auf Büchner hätte beziehen sollen. [...] Dieses Argument wäre jedoch dadurch zu entkräften, daß Johnson zu Beginn seiner Rede sehr genau darlegt, für welche Arbeit er den so bedeutenden Büchner-Preis erhalten hat. [...] Dieses ist ein beachtenswertes Vorgehen, da es großes Interesse am Leser erkennen läßt, wodurch eine negative Meinung über Johnson zum Positiven gewendet werden könnte. [...] Die in seiner Rede gezeigte Aufrichtigkeit könnte beim Zuhörer oder Leser Nachsicht für Unzulänglichkeiten bewirken und eine negative Einstellung gegenüber Johnsons Werk mildern. [...]

M 5

Aufgabenstellung des jeweils zweiten Themas

Zu: Auszug aus J.G. Herder, *Shakespeare*, in: *Von deutscher Art und Kunst. Einige fliegende Blätter*. Hamburg 1773.⁶³ (Alternative zur Untersuchung des Anfangsteils von Uwe Johnsons Roman *Zwei Ansichten*)

1. Zeigen Sie anhand des Textes, wie J.G. Herder zu Shakespeare steht und wie er ihn sieht. Berücksichtigen Sie dabei die Sprache des Verfassers.

2. Erläutern Sie, wie und von woher Herder seine Kriterien der Beurteilung entwickelt.

3. Zeigen Sie an Herders *Lear*-Interpretation, wie diese Kriterien der Beurteilung im einzelnen zum Tragen kommen.

Zu: G.E. Lessing, *Emilia Galotti*, Szene I, 4 (Alternative zur Analyse von Auszügen aus Uwe Johnsons Rede als Büchner-Preis-Träger)

1. Fassen Sie den Inhalt der Ihnen vorliegenden Szene knapp zusammen, und ordnen Sie die Handlung in die Exposition des Dramas ein.

2. Untersuchen Sie, wie sich die Beziehung zwischen dem Prinzen und Conti im Verlauf der Szene entwickelt.

3. Schreiben Sie eine eigene Szene, in der Sie die Begegnung zwischen Conti und der Gräfin Orsina, von der Conti dem Prinzen berichtet, ausgestalten.

Falls Sie dies für erforderlich halten, können Sie Ihrer Szene einen kommentierenden Passus hinzufügen.

Dr. Barbara Scheuermann, Wellweg 3, 37079 Göttingen

⁶³ Irmscher, Hans Dietrich (Hg.): *Von Deutscher Art und Kunst. Einige fliegende Blätter*. Stuttgart 1977, S. 65 und S. 77-80. – Anknüpfungspunkt für die in Aufgabe 3 gewählte Akzentsetzung war die – im Anschluß an eine Kursfahrt nach Weimar von den Schülern gewünschte – gemeinsame Lektüre eines Shakespeare-Dramas; die Entscheidung für *König Lear* erfolgte mit Blick auf die Möglichkeit eines gemeinsamen Theaterbesuchs.