Zeitschrift: Beiträge zur nordischen Philologie
Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Skandinavische Studien
Band: 11 (1981)

Artikel: Dichtung im Unterricht am Beispiel von Fräulein Julie
Autor: Pasche, Wolfgang
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-858397

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

WOLFGANG PASCHE

Dichtung im Unterricht am Beispiel von *Fräulein Julie*

«*Komtesse Julia* von August Strindberg, ... ein angeblich naturalistisches Drama, ... das mit seinem starken Stoff die geheime Freude von Gymnasiasten bildet und den Literaturmenschen schon Gelegenheit zu allen denklichen Streitigkeiten gegeben hat.»[1]

0. Vorwort

Der folgende Beitrag dürfte Sie auf ein Ihnen zunächst fremdes Terrain führen: aus Seminarräumen der Universität in die Schulzimmer einer 11. Klasse; in seinem Mittelpunkt stehen mit einer didaktischen Methodendiskussion, Problemen der Curriculaerstellung und Lernzielfindung, pädagogische Fragestellungen. Ergebnisse der Werkanalyse werden dagegen konzentriert auf die Frage ihrer Verfügbarkeit und Umsetzbarkeit im Literaturunterricht.

Die folgenden Erörterungen können Ihnen daher kaum neue literaturwissenschaftlich-nordistische Erkenntnisse bieten, sondern konfrontieren Sie mit einem Unterrichtsmodell unter dem Thema «Das naturalistische Drama: Strindbergs *Fräulein Julie*».

[1] FRITZ MAUTHNER, *Zum Streit um die Bühne. Ein Berliner Tagebuch,* Kiel und Leipzig 1893, S. 21.

> «Die Nordistik muß über ihre Ausbildungsfunktion nachdenken, sie suchen, erkunden, definieren und bestimmen, welchen Beitrag sie für welche Praxis leisten kann.»[2]

1. Zur Bedeutung des Literaturunterrichts im Nordistikstudium

Wenn Nordisten sich der Frage stellen, welche Bedeutung ihrem Fach in Universität wie Gesellschaft zukommt; ferner, welches Interesse ihre Adressatengruppe in den Skandinavistikseminaren leitet, werden sie den engeren Kreis von Forschung und Lehre verlassen und sich vor allem mit der außeruniversitären Anwendung der vermittelten Fachkenntnisse befassen müssen.

Diese These erhärtet sich, geht man davon aus, daß – die gegenwärtige Verteilung der gesellschaftlichen Ressourcen als gleichbleibend vorausgesetzt – nur ein kleiner Kreis der Nordistikstudenten innerhalb des eigenen Fachbereichs weiterbeschäftigt werden kann, ein weitaus größerer Teil dagegen die Universität verläßt, um bei den öffentlichen Medien, vor allem aber in den Schulen einen Arbeitsplatz zu finden. Nimmt man weiterhin an, daß eine nicht geringe Zahl der Besucher skandinavistischer Seminare das Fach «Nordische Sprachen und Literaturen» nur punktuell studiert, primär jedoch andere Studienziele verfolgen dürfte – und im deutschen Sprachraum im wesentlichen ein Staatsexamen in Germanistik –, ergibt sich als vorrangige Anwendungsmöglichkeit nordischer Fachkenntnisse ihre Vermittlung im schulischen Bereich. Daß es sich dabei nicht nur darum handeln kann, Studenten darauf vorzubereiten, «in den Literaturunterricht heimlich Ibsen einzuschmuggeln»[3], zeigt bereits ein exemplarischer Überblick über die Lehrpläne dreier Bundesländer im Fachbereich Deutsch für die Sekundarstufe II.[4]

An skandinavischen Autoren, die in ihren Lektürekanon für eine Behandlung im Arbeitsbereich «Umgang mit Literatur» eingehen, werden genannt: Knut Hamsun mit den Novellen *Vater und Sohn,*

[2] EBERHARD RUMBKE, *Thesen zur Reform des Skandinavistik-Studiums.* Vortrag zur Arbeitstagung der Skandinavisten des deutschsprachigen Gebiets vom 13.–16. Juni 1974 in Berlin, abgedruckt in: Skandinavistik 4/H. 2, 1974, S. 126.

[3] Ebd.

[4] Die Lehrpläne folgender Bundesländer wurden herangezogen: Baden-Württemberg, Schwenningen 1977; Hamburg, Hamburg 1974; Niedersachsen, Hannover 1965.

Hunger, Segen der Erde; Henrik Ibsen mit *Gespenster, Nora, Ein Volksfeind, Die Wildente* und August Strindberg mit den Dramen *Fräulein Julie, Totentanz, Ein Traumspiel, Gespenstersonate.*[5]

Vor allem die beiden letzteren Autoren scheinen für den Literaturunterricht eine maßgebliche Variante zu bieten: für die Werke Ibsens und Strindbergs bestand – und besteht in eingeschränkter Weise auch heute noch – eine ausgeprägte Rezeptionsbereitschaft; Theaterinszenierungen, Fernsehaufführungen wie die Auflagenzahlen ihrer Werke mögen als Beleg dieser These dienen. Im Gegensatz zu Hamsun, der erst langsam wieder an Aufmerksamkeit gewinnt, prägen Ibsen und Strindberg weitgehend das Bild der skandinavischen Literatur in Deutschland; das breite Spektrum der Deutungsmöglichkeiten ihrer Dramen erleichtert die Motivation von Schülern, sich mit ihnen im Unterricht zu beschäftigen.

Auf eine didaktische Erarbeitung von Werken dieser beiden Autoren müßten m. E. Seminarziele im Verlauf eines Nordistikstudiums u. a. ausgerichtet sein. Das folgende Unterrichtsmodell – *Fräulein Julie* im Deutschunterricht einer 11. Klasse – stellt den Versuch dar, paradigmatisch die schulische Vermittlung nordistischer Kenntnisse vorzustellen.

2. Der literaturwissenschaftliche Stellenwert der Unterrichtseinheit

2.1. Zum Forschungsstand

Strindbergs in Deutschland erfolgreichstes und umstrittenstes naturalistisches Drama[6] erscheint in seiner Interpretation vor allem durch

[5] Die genannten Werke erscheinen nicht vollzählig in den einzelnen Curricula, sie sind vielmehr das Ergebnis einer Zusammenschau der genannten Lehrpläne. Deutlich wird jedoch aus diesem Überblick, welche Breite den Stücken skandinavischer Schriftsteller im Deutschunterricht eingeräumt wird.

[6] Vgl. zur Rezeption des Dramas in Deutschland:

- Detlev Brennecke, *«Fröken Julie» auf deutsch. Fünf Übersetzer suchen August Strindberg,* in: W. Friese (Hrsg.), Strindberg und die deutschsprachigen Länder. Internationale Beiträge zum Tübinger Strindberg-Symposium 1977, Basel und Stuttgart 1979 (= Beiträge zur nordischen Philologie Bd. 8), S. 161–94;
- Wolfgang Pasche, *Skandinavische Dramatik in Deutschland. Björnstjerne Björnson, Henrik Ibsen, August Strindberg auf der deutschen Bühne 1867–1932,* Basel und Stuttgart 1979 (= Beiträge zur nordischen Philologie Bd. 9), S. 213–218.

das – bekannterweise erst nach der Fertigstellung des Schauspiels verfaßte – Vorwort beeinflußt, in dem der Autor nicht nur eine detaillierte Analyse des Dramenplans, der Charaktere und ihrer Motive entwirft, sondern zugleich die Begründung für seine dramentechnischen Innovationen gibt und Hinweise für künftige Inszenierungen seines Werkes erteilt.

Erarbeitungen von *Fräulein Julie* beziehen sich daher zwangsläufig auf diesen Text Strindbergs; sei es, daß sie die Realisierung des Autorenkommentars im Stück selbst kritisch hinterfragen, die hier in nuce angelegten Gedanken vertiefen; sei es, daß sie Strindbergs Biographie auf die Konfliktkonstellation und -entwicklung übertragen.

Daß allein mit diesem Vorgehen Strindbergs Drama um wesentliche Deutungsmöglichkeiten verkürzt wird, muß betont werden. Auch Pauls Verweis auf neuere Ergebnisse der Literaturpsychologie scheint mir nicht ausreichend.[7] Zu prägnant ist in dem Stück die Verbindung zwischen individualpsychologischen Erscheinungsformen und gesellschaftlichen Strukturen dargestellt. In diesem Zusammenhang sei lediglich auf zwei Untersuchungen Wilhelm Reichs und Erich Fromms verwiesen[8], die bereits seit Mitte der dreißiger Jahre die Interdependenz von sozialökonomischen Verhältnissen und der Sexualverdrängung von Individuen beschreiben.

Die wichtigsten schwedischen Forschungsergebnisse sind in zwei Monographien zu *Fräulein Julie* zusammengetragen: der von Ulla-Britta Lagerroth und Göran Lindström herausgegebenen Sammlung *Perspektiv på Fröken Julie*[9] und Lennart Josephsons Publikation *Strindbergs Drama Fröken Julie*[10], deren letztes Kapitel, umgearbeitet und verkürzt, bei Lagerroth/Lindström wiederaufgenommen ist.

Deutschsprachige Separatveröffentlichungen zum Drama lassen sich nicht nachweisen[11], sieht man von zwei neueren Aufsätzen Brenneckes

[7] Fritz Paul, *August Strindberg,* Stuttgart 1978 (= Sammlung Metzler M 178 Abt. D: Literaturgeschichte), S. 43.

[8] Wilhelm Reich, *Die Ideologie als materielle Gewalt,* in: Massenpsychologie des Faschismus, Kopenhagen–Prag–Zürich 1933, S. 13–44; Erich Fromm, *Autorität und Familie,* Paris 1936.

[9] Ulla-Britta Lagerroth/Göran Lindström (Hrsg.), *Perspektiv på Fröken Julie,* Uddevalla 1972.

[10] Lennart Josephson, *Strindbergs Drama Fröken Julie,* Stockholm 1965.

[11] Vgl. dazu: Paul, S. 43.

ab.[12] Dieser Forschungsstand erscheint mir symptomatisch für eine sich erst seit neuester Zeit intensivierende Bereitschaft der deutschen Literaturwissenschaft, sich mit dem Werk August Strindbergs wieder zu befassen.

2.2. Zum Interpretationsansatz des Unterrichtsmodells

> «Und zu dem Ende habe ich gewählt oder mich ergreifen lassen von einem Motiv, das, wie man sagen kann, außerhalb der Parteikämpfe des Tages liegt, weil das Problem von sozialem Steigen oder Fallen, von Höher oder Niedriger, Besser oder Schlechter, Mann oder Weib von dauerndem Interesse ist, gewesen oder sein wird.»[13]

Zu erörtern bleibt, welches literaturtheoretische Verfahren zur Bearbeitung des Stoffes im schulischen Literaturunterricht angewandt werden sollte. Die für Strindberg charakteristische Verschränkung von Klassengegensätzen und Geschlechtsspezifik weist der Interpretation Vorgehensweisen zu, die die Relevanz der gesellschaftlichen Realität für Literatur berücksichtigen; literatursoziologische Verfahren also, die den Werkinhalt, seine Produktion wie Rezeption erfassen.

Im Mittelpunkt der folgenden Analyse steht daher der Versuch, den erotischen Konflikt der Protagonisten auf der Folie überindividueller, gesellschaftlicher Strukturen zu entwickeln. Die gesellschaftliche Dimension des Werkes kann damit jedoch noch nicht als ausgeschöpft gelten, sondern muß um die Beziehung zwischen Autor, Autorintentionen, Text und Publikumserwartungen erweitert werden. Die Interdependenz dieser Faktoren gilt es, verständlich zu machen. Vermieden werden sollte, daß der Prozeß literarischen Schaffens als quasimechanischer Vorgang erscheint.

Bei dem hier zu untersuchenden Sonderphänomen skandinavischer Literatur in Deutschland wird die Komponente gesellschaftlicher Produktion gegenüber ihrer Rezeption zurückgedrängt werden müssen,

[12] BRENNECKE, *«Fröken Julie» auf deutsch;* BRENNECKE, *Strindbergs «Fröken Julie»: ein plaidoyer d'un fou,* in: Skandinavistik 8, 1978, S. 56–63.

[13] AUGUST STRINDBERG, *Vorwort zu «Fräulein Julie»,* in: ders., Werke: 11 Einakter, München und Leipzig 1910 (3. durchges. Auflage), S. 308.

teils, weil die spezifischen schwedischen Produktionsbedingungen die deutsche Rezeption nur unbedeutend beeinflussen, teils um den Rahmen dieser Unterrichtseinheit nicht zu überdehnen.

Um die Lesemotivation von Schülern nicht von vornherein durch die Erarbeitung poetologischer und ästhetischer Gesetzmäßigkeiten zu hemmen, knüpft die im vorliegenden Unterrichtsmodell vorgenommene Interpretation im wesentlichen auf der Inhaltsebene an. Der Versuch, auch die ästhetische Dimension des Werkes auf gesellschaftliche Strukturen zu hinterfragen, wird lediglich an einem Punkt – einer semantischen Analyse des Liebesbegriffs im Drama – unternommen.

3. Planung

3.1. Didaktische Analyse

Innerhalb einer Unterrichtsplanung ist es Aufgabe der didaktischen Analyse, «die Umsetzung theoretisch erarbeiteter Erkenntnisse in den Erfahrungshorizont der Schüler» zu leisten;[14] das heißt, der jeweilige Gegenstand wird auf seine stimulierenden Inhaltsmomente untersucht, die Lernprozesse auslösen und die Schüler zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff befähigen können.

Strindbergs Drama scheint zunächst wenig Impulse für Motivationsmöglichkeiten anzubieten, die einer Literaturvermittlung in der Schule als Ansatz dienen könnten: die Protagonisten gehören gesellschaftlichen Schichten an, deren Probleme Schülern heute nicht mehr erfahrbar sind; die Notwendigkeit des Selbstmords von Julie erscheint zweifelhaft, seine Begründung durch hypnotische Einflüsse wenig glaubwürdig.

Mit welchen Alltagserfahrungen und -problemen von 16/17jährigen Schülern korrespondiert das Strindbergsche Schauspiel? Vor allem im Bereich psycho-sozialer Einstellungen der Schüler bieten sich Berührungspunkte: ihre erste eigene Erfahrung sexueller Kontakte, die trotz einer zunehmenden Liberalisierung weitgehend noch tabuisiert sind; unterschiedliche Partneransprüche – «vor allem für Mädchen spielt der Faktor der emotionalen Bindung vor dem der Lusterfahrung eine bedeutende Rolle»[15] –; Widerspruch zwischen moralischen Einstellun-

[14] G. Frank/W. Riethmüller, *Deutschstunden in der Sekundarstufe,* [2]1972, S. 25.
[15] D. Baake, *Die 13–18jährigen,* München, Berlin, Wien 1976, S. 85.

gen, die von einer Gesamtgesellschaft oder gesellschaftlichen Teilgruppen als verbindlich betrachtet werden, und eigenen Ansprüchen.

Über den Appell an den emotionalen Bereich der Schülerpersönlichkeit lassen sich die erotischen und sozialen Konflikte in Strindbergs Drama thematisieren und aktualisieren; die dabei gewonnenen Begriffe ermöglichen wiederum eine objektivierte Sicht der eigenen Probleme – dies im Klassenverband allerdings nur unter der Voraussetzung eines ausgeprägten Vertrauensverhältnisses.

Für die Wahl von *Fräulein Julie* sprechen aber außer den genannten Gründen literaturdidaktische Ziele: Mit der Interpretation eines Einzelwerkes sollte zugleich in die historische und soziale Dimension von Literatur eingeführt und insbesondere am Beispiel des Naturalismus der Zusammenhang zwischen politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen, literarischen Ereignissen und ästhetischen Darstellungsmitteln erarbeitet werden.

Strindbergs Drama, das entgegen den Absichten des Autors kein perfektes naturalistisches Werk darstellt, eignet sich m. E. für eine Einführung in diese Epoche gerade aufgrund seines Bruchs mit ästhetischen wie inhaltlichen Forderungen des Naturalismus: aus dem Widerspruch können Tendenzen der Epoche schärfer herausgearbeitet werden, als dies etwa mit einem naturalistischen Regeln weitgehend entsprechenden Drama erreicht werden könnte.

Die Interpretation eines Einakters bietet sich für die Behandlung im Unterricht aus formalen wie inhaltlichen Gründen an: die Stücke sind kurz und relativ einfach gebaut; das Geschehen stellt sich als spannungsgeladenes Kontrastverhältnis zweier Grundpositionen dar, das in der kontrapunktischen Gegenüberstellung von Anfang und Ende seinen Ausdruck findet.

3.2. Methodische Analyse

Für die schulische Interpretation einer Ganzschrift – wie dieses Dramas – lassen sich zwei prinzipielle Vorgehensweisen unterscheiden: eine direkte Methode, die unter starker Führung des Lehrers in einem hermeneutischen Dreischritt – Herstellen eines ersten vagen Gesamtverständnisses des Textes, Vertiefen durch eine Analyse von Kernstellen, Nachweis des vertieften Verständnisses durch einen Leistungstest

– den Text erarbeitet, und ein indirekter Ansatz, der auf der Basis eines allgemeinen Textverständnisses vor allem die kreativen Kräfte der Schüler freizusetzen versucht. Dies etwa in der Form einer Bearbeitung der Vorlage zu einem Drehbuch, einer Parodie, dem Umfunktionieren zu einem juristischen Prozeß.

Beim vorliegenden Unterrichtsmodell mußte auf diesen Ansatz, trotz seiner unbestreitbaren Vorzüge – dem Anreiz zu eigenkreativen Handlungsmöglichkeiten – verzichtet werden. Vor allem aus zeitökonomischen Gründen wurde eine klare, prägnante Erarbeitung des Textes gewählt. Mit der Ausweitung des bei der direkten Methode verlangten Leistungstests über den traditionellen Aufsatz auf andere Darstellungsformen – einer kritischen Reflektion der erreichten Ergebnisse in Form einer Aufführungsrezension – wurde versucht, seine Nachteile wenigstens teilweise aufzuheben und damit die direkte mit der indirekten Methode zu verbinden.

Als Textgrundlage für die Erarbeitung im Unterricht diente Hans Egon Gerlachs Übertragung des Strindbergschen Dramas im Reclam-Verlag.[16] Diese Wahl rechtfertigt sich, trotz der von Brennecke schlüssig nachgewiesenen Problematik seines Vorgehens,[17] vor allem durch die Kostenfrage: ein Kauf der Reclam-Ausgabe läßt sich Schülern gegenüber eher vertreten als die Anschaffung der literarisch wertvolleren, aber kostspieligeren Ausgabe der Übersetzung von Peter Weiß.

3.3. Allgemeine Lernziele der Unterrichtseinheit

Lediglich die übergreifenden kognitiven, affektiven und instrumentalen Lernziele des Unterrichtsmodells seien hier erwähnt. Von ihnen lassen sich die in den einzelnen Unterrichtsphasen angestrebten Teilziele ableiten, sie werden daher in der folgenden Darstellung des Unterrichtsverlaufs dargestellt.

[16] August Strindberg, *Fräulein Julie,* Stuttgart 1976 (Reclam UB 2666).

[17] Brennecke, *«Fröken Julie» auf deutsch.* Als weiterer Nachteil der Reclam-Ausgabe muß das Nachwort zu Strindbergs Drama von Werner Helwig gelten. Warum dieser oberflächliche Kommentar an die Stelle des Strindbergschen Vorworts gesetzt wurde, bleibt unerfindlich.

a) kognitive Lernziele
1. Kenntnis der sozialen und ästhetischen Dimension von Literatur
2. Fähigkeit, die Spannung zwischen individuellen Möglichkeiten und gesellschaftlicher Realität zu erfassen
3. Fähigkeit, die Aktualisierungsebenen literarhistorischer Stoffe und Probleme zu erfassen
4. Fähigkeit, Grundprinzipien literatursoziologischer und rezeptionshistorischer Interpretationsverfahren zu kennen

b) affektive und instrumentale Lernziele
1. Bereitschaft, «Verstehensunsicherheiten» als Motiv weiterer Erkenntnisprozesse zu begreifen
2. Bereitschaft, zu erkennen, daß eigene Probleme in Elementen des Stückes angesprochen werden
3. Fähigkeit, einen Themenkomplex mit dem Lehrer in Gruppen zu planen und dem Unterrichtsziel adäquate Arbeitsverfahren zu prüfen und anzuwenden
4. Fähigkeit, Fragestellungen und Bewertungskategorien für die Analyse des Textmaterials zu entwickeln

3.4. Übersichtsplan zum Unterrichtsverlauf

Sequenz I:	**Erarbeitung eines literarhistorischen Bezugsrahmens**	
1. + 2. St.	Überblick über Epochen der deutschen Literatur; Vertiefung anhand ausgewählter Textbeispiele	
3. St.	Die Zeit des Naturalismus: – politische Voraussetzungen – literarische Ereignisse – ästhetische Darstellungsmittel	M 1
4. St.	Biographie Strindbergs/Wirkung des Autors in Deutschland	M 2

Sequenz II:	**Textanalyse: Akzent Inhalte**	
5. St.	Planung der Unterrichtsschritte: Erarbeitung der Interpretationsmethoden	M 3
6. St.	Beschreibung und graphische Umsetzung des Konfliktverlaufs	M 4

7. St.	Charakterisierung der Protagonisten:	M 5
	Herausarbeiten der psychosozialen Ambivalenz Jeans	M 6
8. St.	Analyse der Handlungsweisen Julies: soziale und biologisch-psychische Determinanten	

Sequenz III:	**Untersuchung der ästhetischen Besonderheiten des Stücks/ Einordnung in den literarhistorischen Bezugsrahmen**
9. + 10. St.	Semantische Analyse von Kernbegriffen: Erarbeitung des Liebesbegriffs
11. St.	Bauelemente des Einakters; Vergleich des Strindberg-Dramas mit typischen Merkmalen eines naturalistischen Stückes
12. St.	Rezeption von *Fräulein Julie* in Deutschland
13. St.	Leistungstest: Aufführungsrezension oder Buchbesprechung des Stücks

4. Durchführung der Unterrichtseinheiten

4.1. Erarbeitung der literarhistorischen Rahmenbedingungen

4.1.1. 1. Phase: allgemeine Einführung in die Epochengliederung der deutschen Literatur (3 Stunden)

Der Lehrplan für den Arbeitsbereich «Umgang mit Literatur» der 11. Klassen in Baden-Württemberg umfaßt u. a. die Bearbeitung einer der literarischen Epochen Mittelhochdeutsche Dichtung, Barock, Sturm und Drang, Naturalismus. Die punktuelle Behandlung einer einzelnen Epoche, wie sie hier verlangt wird, erscheint m. E. jedoch wenig sinnvoll, läßt sie doch ihre Situierung in der literarischen Tradition wie der gesellschaftlichen Entwicklung außer acht. So müßte das isolierte Herausgreifen einer Dekade für die Zeit des Naturalismus mit literarischen Kenntnissen wenig vertraute Schüler zu ahistorischen Schlüssen führen. Wenn zusätzlich gefordert wird, daß der Zusammenhang historischer, sozialer und ästhetischer Bedingungen thematisiert wird[18], läßt sich ein, wenn auch eng begrenzter Epochenüberblick kaum umgehen.

Dieser Überblick kann, allein aufgrund der Zahl seiner Einzeldaten und Werke, unmöglich im Verlauf einer einzelnen Unterrichtseinheit

[18] Lehrplan für Deutsch Klasse 11 der Gymnasien in Baden-Württemberg, Villingen-Schwenningen 1977, S. 19.

aufgearbeitet werden. Er bietet vielmehr das Rahmenthema eines gesamten Schuljahres und soll schrittweise, vor allem durch Schülerreferate zu einzelnen Epochen, Autoren oder Werken erschlossen werden. Die hier notwendigerweise verkürzten Angaben und die zum Teil nach subjektiven Kriterien gefällte Auswahl von Autoren und Texten müssen im Unterricht jeweils differenziert und erläutert werden.

Exemplarisch geschieht dies in unserem Fall an einer Untersuchung von lyrischen Texten aus drei Perioden – Sturm und Drang, Vormärz, Naturalismus – mit dem Ziel, gemeinsame inhaltliche wie ästhetische Entwicklungslinien zu erschließen, Epochenmerkmale zu konkretisieren und einzeln nachzuweisen.

Die Analyse dieser Gedichte leitet zu einer eingehenderen Beschäftigung mit der Epoche des Naturalismus über: wesentliche Daten der literarischen Entwicklung werden in einem Hektogramm – M 1 – aufgelistet und durch die Nennung ästhetischer Darstellungsformen wie symptomatischer Problemkonstellationen des Naturalismus ergänzt. Die wichtigsten allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen in der Zeit zwischen 1870 und 1890 werden in einem Kurzreferat zusammengetragen, dessen Material vor allem die Monographie Mahals bietet.[19]

Das hier vorgestellte Verfahren erweist sich als notwendig, soll die Materialfülle nicht zeitextensiv erarbeitet werden. Der Hauptakzent liegt dabei zwangsläufig auf der Rezeptivität der Schüler. Damit sie nicht in Passivität umschlägt, sollen auf der pragmatischen Ebene Protokolltechniken (Verlaufs-/Ergebnisprotokoll) vertieft werden.

4.1.2. 2. Phase: Biographie und Wirkung Strindbergs (1 Stunde)

Nachdem die Schüler über den gesellschaftlichen wie literarischen Erwartungshorizont in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts informiert sind, sollen sie in dieser Phase mit der Situation des Autors – seinen persönlichen Lebensverhältnissen und konkreten Arbeitsbedingungen – vertraut gemacht werden.

Als Arbeitsgrundlage dafür dient zunächst ein zweiseitiges Hektogramm (M 2), das die wesentlichen Daten und Werke Strindbergs referiert. Das vorwiegend lehrerzentrierte Erarbeiten dieses Materials

[19] GÜNTHER MAHAL, *Naturalismus,* München 1975.

wird zusätzlich abgesichert durch einen visuellen Impuls: Edvard Munchs Strindberg-Porträt aus dem Jahr 1896 soll die Schüler dazu veranlassen, aus der Charakterisierung im Bild und den ihnen verfügbaren Kenntnissen ein Persönlichkeitsbild des Autors zu entwerfen.[20]

Dieses intuitive Vorgehen wird schließlich überprüft an einer Schilderung über die Berliner Bohème der Jahrhundertwende, die den Schülern Zeitkolorit vermitteln, den vielschichtigen Charakter Strindbergs darlegen und sie damit für eine weitere Beschäftigung mit Autor und Werk motivieren soll.

4.2. Textanalyse: Akzent Inhalte

4.2.1. 1. Phase: Planung und Strukturierung des Vorgehens

In dieser Sequenz der Unterrichtseinheit beginnt die konkrete Arbeit am Text. Die Schüler sollen zunächst Verständnisprobleme, die sich bei einem ersten Durchlesen des Dramas ergeben, systematisieren lernen. Dieser Schritt zielt noch nicht auf eine Behebung der entstandenen Schwierigkeiten ab. Vielmehr soll mit der Ordnung der Probleme ein Interpretationsschema entworfen werden, das als Modell einer Textanalyse auf die folgende Dramenerarbeitung bezogen werden kann.

Zu diesem Zweck wird auf Aussagen der Kommunikationstheorie, vor allem auf die von Karl Bühler definierten Grundfunktionen des Sprachzeichens zurückgegriffen[21]. Sie können in Anlehnung an ein von Fingerhuth/Hopster entwickeltes Muster in ein Untersuchungsraster für die Sondergattung literarischer Texte umgewandelt werden[22].

Konkret geschieht dies hier anhand eines Arbeitsblattes (M 3), das vier Ausschnitte aus zeitgenössischen Rezensionen enthält. Sie verweisen auf den Sender-, Empfänger- und Realbezug der Sprache; der vierte Text erweitert das Modell Bühlers um die ästhetische Funktion poetischer Texte. Durch die Zuordnung der Rezensionen wird eine Vervollständigung der Bühlerschen Kategorien erreicht, zugleich kann

[20] Edvard Munch, Lithographie aus dem Jahr 1896, wiedergegeben in: Nic. Stang, *Edvard Munch,* Oslo 1972, S. 105.

[21] Karl Bühler, *Sprachtheorie,* Jena 1934, S. 24ff.

[22] Fingerhuth/Hopster, *Politische Lyrik.* Arbeitsbuch, Frankfurt/M. ²1974, S. 16f.

auf die Dominanz der ästhetischen Funktion bei der Deutung von Dichtung verwiesen werden.

In dieses Ordnungsschema lassen sich anschließend die Verständnisprobleme der Schüler integrieren. Dabei erweist sich, daß zunächst vor allem die darstellende Funktion des Textes Schwierigkeiten bereitet, die Beziehung zwischen Jean und Julie unklar bleibt. Als erster Schritt einer inhaltlichen Erarbeitung des Dramas wird daher versucht, mit einem vorstrukturierten Arbeitsblatt (M 4) einen allgemeinen Überblick über den Handlungsverlauf zu gewährleisten.

Die damit gewonnenen Stationen in der Beziehung beider Protagonisten können nun in arbeitsteiliger Kleingruppenarbeit untergliedert werden. Als Strukturierungskriterium dient die Frage, welche der beiden Personen in den jeweiligen Situationen agiert bzw. reagiert.

Aus dem Vergleich der Handlungsweisen Jeans und Julies kann auf ihre wechselseitige Abhängigkeit geschlossen werden. Zugleich bietet er die Überleitung zur folgenden Phase der Unterrichtseinheit: einer Charakteristik beider Hauptfiguren.

4.2.2. 2. Phase: Charakterisierung der Protagonisten (2 Stunden)

Mit der Herausarbeitung der psychosozialen Ambivalenz Jeans beginnt eine detaillierte Analyse des Textes. Die Charakterisierung Jeans als Einstieg in die Drameninterpretation ergibt sich aus didaktischen Gründen: die Erarbeitung dieser im Verhältnis zu Julie weniger komplex gestalteten Figur erleichtert den Schülern die spätere Deutung der ihnen zunächst unverständlich bleibenden Handlungsmotivation Julies.

Ihr «moderner Charakter»[23] wird für die folgende Analyse – dem Motivkatalog Strindbergs entsprechend – aufgeschlüsselt in soziale und «natürliche» (biologisch-psychische) Determinanten. Da die zu dieser Phase gehörenden Stunden weitgehend parallel aufgebaut sind, wird auf die Beschreibung einer Erarbeitung von Julies Persönlichkeitsstruktur hier verzichtet und mit der Charakterisierung Jeans lediglich der Einstieg in die Interpretation dargestellt. Als Unterrichtsmedium dient ein Arbeitsblatt (M 5), das die Übersichtlichkeit des Vorgehens gewährleisten und den Zusammenhang der jeweiligen Unterrichtsschritte verdeutlichen soll.

[23] STRINDBERG, *Vorwort* (s. Anm. 13), S. 310.

Folgende Kenntnisse und Fähigkeiten werden im Verlauf dieser Unterrichtsphase angestrebt:

Im kognitiven Bereich sollen die Schüler
– die Eigenschaften und Verhaltensweisen der Protagonisten kennen und auf gesellschaftliche wie biologisch-psychische Determinanten zurückführen können;
– die erarbeiteten Begriffe auf das Handlungsgeschehen anwenden und am Gesamttext überprüfen können.
Auf der pragmatischen Ebene sollen sie
– eine erarbeitete Graphik verbalisieren können;
– das für die Charakteristik relevante Sprachmaterial herausarbeiten und auf wesentliche Stichworte bringen können;
– die Stichworte Bedeutungsbereichen zuordnen können.

Um die folgenden Ausführungen leichter nachvollziehen zu können, ist im Materialteil die Kopie eines Unterrichtsentwurfs (M 6) beigefügt.

In vier der Lernzieltaxonomie entsprechenden Unterrichtsschritten sollen die angestrebten Ziele eingelöst werden. Den Einstieg bietet eine vereinfachte Strukturskizze des Verhaltens Jeans: mit ihr kann auf Ergebnisse der vorhergehenden Stunde zurückgegriffen und zugleich die Überleitung geschaffen werden; allen Schülern soll damit die Bedeutung Jeans im Dramenverlauf präsent sein. Die Darstellung seines Verhaltens gibt Anlaß für erste Vermutungen über die zugrundeliegenden Motive seines Handelns.

Die Klärung dieser Problemstellung soll durch eine Analyse von fünf Textpassagen erreicht werden.

Um eine möglichst intensive Textarbeit zu gewährleisten, wird in sechs Kleingruppen gearbeitet, von denen jeweils zwei dieselben Passagen erhalten. Für die Integration der Gruppenergebnisse werden sie in unterschiedlicher Weise eingesetzt: während die erste Gruppe ihre Ergebnisse am Tageslichtprojektor festhält, dient die zweite Gruppe als Kontrollinstanz mit der Aufgabe, die Angaben der Gegengruppe zu überprüfen und gegebenenfalls zu ergänzen. Ihre Daten werden anschließend von allen Schülern in die 2. Sparte des Arbeitsblattes M 5 eingesetzt. Auf einer höheren Abstraktionsebene kann nun im Unterrichtsgespräch versucht werden, diese Eigenschaften und Verhaltens-

weisen Jeans grundlegenden Persönlichkeitsmerkmalen zuzuordnen: sie als sozial geprägte bzw. sexuell-biologische Eigenschaften zu interpretieren.

Die Gültigkeit dieser Kategorie wird abschließend an der eingangs verwandten Strukturskizze überprüft. Dabei wird deutlich, daß beide Kräfte das Verhalten Jeans nicht gleichmäßig bestimmen; vielmehr lassen sich bei einer genaueren Untersuchung vier Phasen unterscheiden:

- zunächst sein Bewußtsein der Undurchlässigkeit sozialer Schranken, das ihn hindert, auf Julies Werben einzugehen;
- ein gesteigertes Selbstbewußtsein, nachdem sie sich ihm hingibt und damit scheinbar die Schranken durchbricht;
- die Erfahrung, daß eine Mesalliance seine Stellung nicht ändert, er daher die Angelegenheit ohne Aufsehen beenden muß;
- seine Reverenz gegenüber alten Rollenzwängen bei der Rückkehr des Grafen.

Diese, in einem durch Impulse gelenkten Unterrichtsgespräch gewonnenen Ergebnisse werden in der 4. Sparte des Arbeitsblattes eingetragen und bilden eine knappe Zusammenfassung der psychischen Entwicklung Jeans im Verlauf des Dramas.

4.3. Untersuchung der ästhetischen Besonderheiten des Dramas; Einordnung in den literarhistorischen Bezugsrahmen

4.3.1. 1. Phase: Semantische und formale Analyse (3 Stunden)

In der ersten Phase dieser abschließenden Sequenz soll durch eine semantische Untersuchung des Terminus «Liebe», wie er von Jean und Julie verwandt wird, seine inhaltliche Füllung in der Diskrepanz zwischen Anspruch und Realisierung erarbeitet und damit ein erster Ansatz für eine Interpretation der ästhetischen Funktion des Dramentextes geleistet werden.

Diese immanente Begriffsanalyse leitet über zu einem Vergleich der formalen Struktur in Strindbergs Werk mit poetischen Mitteln des naturalistischen Schauspiels. In dieser Gegenüberstellung wird der widersprüchliche Charakter des Strindbergschen Stücks sichtbar: in Thematik wie wissenschaftstheoretischer Orientierung ein «naturalistisches

Trauerspiel», weicht es in seinen Ausdrucksmitteln doch weitgehend von programmatischen Vorstellungen der Naturalisten ab[24].

Die Komplexität des Liebesbegriffs, dessen Versprachlichung bei Schülern dieser Altersstufe naturgemäß auf Schwierigkeiten stößt, muß m.E. in einem kleinschrittig ausgerichteten Verfahren erarbeitet werden, um jeweils Ergebnisse eines Lernschrittes aufnehmen und für den weiteren Analyseprozeß umsetzen zu können. Das bedeutet, daß Impulse wie Lehrerfragen relativ eng gestellt sein werden.

Materialgebundene Kleingruppenarbeit und Unterrichtsgespräch erscheinen dagegen als adäquate Unterrichtsformen für den anschließenden Naturalismusvergleich: im Rückgriff auf die in M 1 genannten Merkmale poetischer Texte der naturalistischen Epoche werden Probleme, Voraussetzungen und ästhetische Darstellungsmittel rekapituliert und anhand eines Ausschnittes aus den *Webern* Gerhard Hauptmanns konkretisiert. Das damit gewonnene Analyseschema kann dann mit Strukturen des Strindbergschen Dramas konfrontiert werden. Die vergleichsweise geringe Problematik in der Erarbeitung dieses Unterrichtsprogramms läßt es angemessen erscheinen, in diesem Beitrag lediglich die Diskussion des Liebesbegriffs ausführlich vorzustellen.

Erste Schülervermutungen über den Charakter der Liebesbeziehung zwischen Jean und Julie bringen eine – zu erwartende – Gegenüberstellung: Für Jean wird als leitendes Interesse sein sexuelles Bedürfnis erkannt; für Julie ihr Gefühl Jean gegenüber.

Diese Hypothese soll im Verlauf der beiden folgenden Unterrichtsstunden überprüft werden; als Arbeitsgrundlage dient die erste große Auseinandersetzung der Protagonisten nach der Beischlafszene (S.26–32).

Um das Analyseverfahren zu verdeutlichen, wird zunächst eine erste Textpassage (S.26 Z.7–17) im fragendentwickelnden Verfahren exemplarisch erarbeitet; drei weitere Textabschnitte – S.27 Z.8–21; S.28 Z.31–37; S.32 Z.22–32 – sollen in Einzelarbeit von allen Schülern zusammengefaßt und gedeutet werden, um eine intensive Auseinandersetzung mit den Äußerungen Jeans und Julies zu gewährleisten.

[24] Die literaturwissenschaftliche Forschung hat sich dieser Fragestellung ausführlich zugewandt; die Diskussion um den Charakter des Strindbergschen Dramas als eines naturalistischen oder antinaturalistischen Werks läßt sich bis zu jüngsten Publikationen verfolgen. Exemplarisch seien genannt: PAUL, S.38; SVEN STOLPE *berättar. August Strindberg,* Borås 1978, S.111–118.

Aus der Integration der Textarbeit entwickelt sich eine Erweiterung der Eingangshypothese: Jeans Beziehung zu Julie wird zwar durch sein sexuelles Interesse geprägt; in seinem generellen Anspruch definiert er «Liebe» jedoch weit umfassender. Während Julie von echter Liebe mehr als Sexualität verlangt, erscheint in ihrer Beziehung zu Jean doch ihr sexuelles Bedürfnis als dominant. Die anfängliche Einstellung der Schüler gegenüber dem Verhältnis der Protagonisten zueinander trifft also nur Teilbereiche; beide Partner, so erweist sich nun, haben denselben Anspruch an eine Liebesbeziehung, beide sind gleichermaßen unfähig, diesen Anspruch in ihrer Zweierbeziehung einzulösen.

In einem abschließenden Unterrichtsgespräch kann versucht werden, die für beide Personen gleichermaßen aufgewiesene Diskrepanz von Idee und Verwirklichung zu begründen. Jean, der als erster die Insuffizienz ihrer Beziehung erkennt, nennt auch den wesentlichen Grund für ihr Scheitern: die individuell unüberwindbaren sozialen Schranken. Julie weigert sich dagegen, wie Strindberg in seinem Vorwort betont, diese Tatsache zu erkennen: sie verwehrt sich, so lange sie es vermag, der Erkenntnis, daß ihre Beziehung zu Jean auf dem Bedürfnis nach sexueller Erfüllung beruht[25].

4.3.2. 2. Phase: Dramenrezeption (1 Stunde)

Die Untersuchung der Wirkung des Strindbergschen Dramas in Deutschland steht am Ende dieser Unterrichtseinheit. Sie dient vor allem dazu, im Rekurs auf das in Kapitel 4.2.1. entwickelte Modell literarischer Kommunikation das bisherige unterrichtliche Vorgehen noch einmal transparent zu gestalten; die Grundfunktionen poetischer Texte an zwei Rezensionen aus den Anfangsjahren des 20. Jahrhunderts nachzuweisen und am eigenen Verständnis zu überprüfen. An dieses Ziel schließt die im folgenden Leistungstest verlangte Aufgabenstellung – das Verfertigen einer eigenen Aufführungsrezension bzw. einer Buchbesprechung – an; sie soll darüberhinaus kreative Kräfte der Schüler freisetzen.

Als Arbeitsunterlagen dieser Stunde dienen die Besprechungen zweier Theaterinszenierungen am Carl-Schulze-Theater Hamburg in der Spielzeit 1902/03 und an den Berliner Kammerspielen unter Max

[25] Vgl. dazu STRINDBERG, *Vorwort* (s. Anm. 13), S. 315.

Reinhardt 1907. In beiden Rezensionen wird Strindbergs Drama vehement abgelehnt; die Schüler sollen in themengleicher Kleingruppenarbeit feststellen, welche Kriterien diesen Sachverhalt jeweils begründen. Resümiert werden kann, daß beiden Autoren zwar ihre Kritik an der ästhetischen Gestaltung gemeinsam ist; während die Hamburger Rezension sich jedoch vor allem auf politisch-moralische Einwände gegen das Dramengeschehen stützt («die brutale Rohheit des Kammerdieners», «die cynische Offenheit» Strindbergs), richtet sich Jacobsohn 1907 gegen die Intention des Autors, den Konflikt aus einer Ausnahmesituation zu gestalten. Dies lasse ihn wie das Publikum «unempfindlich» dem Stück gegenübertreten.

Die hier trotz gleicher Grundhaltung erkennbare Diskrepanz in der Beurteilung des Werks kann im Unterricht auf Erwartungsnormen unterschiedlicher ästhetischer Programme zurückgeführt werden. Die Schüler sollen dadurch in die Lage versetzt werden, in ihrer eigenen abschließenden Stellungnahme Voreinstellungen gegenüber dem Drama, die sie anfangs formulierten (vgl. 4.2.1.) zu revozieren und in ihrer formalen wie inhaltlichen Kritik zeitgenössische Entstehungsbedingungen zu reflektieren. Zugleich sollte diskutiert werden, in welchen inhaltlichen Momenten auch heute noch die Bedeutung des Stükkes für Betrachter wie Leser liegt.

5. Rückblick und kritische Reflexion

Die Wahl des Strindbergschen Dramas für eine Behandlung im Literaturunterricht der Sekundarstufe II erweist sich somit als durchaus legitim: es spricht Schülerinteressen an, folgt den Intentionen des Lehrplans und ermöglicht vielfältige Arbeitsformen im Unterricht. Mit der Interpretation des Stückes können Grundfunktionen poetischer Texte entwickelt, Merkmale und Voraussetzungen einer literarischen Epoche gewonnen und der enge Rückbezug zwischen politischen, sozialen und literarischen Ereignissen konkretisiert werden.

Das Ergebnis der Lernzielkontrolle wie die intensive kritische Auseinandersetzung der Schüler mit dem Werk bestätigen zwar Planung, Aufbau und Durchführung der Unterrichtseinheit; zu überlegen wäre jedoch, ob *Fräulein Julie* aufgrund der erkennbar gewordenen Verbalisierungsschwierigkeiten der Schüler sexuellen Partnerkonflikten ge-

genüber, in einer 12. Klasse nicht adäquater umgesetzt werden könnte. Dann allerdings in einem – bereits kurz skizzierten – indirekten Vorgehen; sinnvoll etwa in Form eines didaktischen Rollenspiels, eines fiktiven Prozesses zum Beispiel[26].

Bei dieser Überlegung müßte jedoch berücksichtigt werden, daß *Fräulein Julie* hier mit einem zweiten Drama Strindbergs kollidieren würde, dessen Behandlung in den Grund- oder Leistungskursen sich als produktiv erwiesen hat: seiner *Gespenstersonate,* mit der, fächerübergreifend, eine gemeinsame Interpretation der musikalischen, bildlichen und textuellen Vorlage erarbeitet und in Techniken und Forminhalte des Surrealismus eingeführt werden kann.

UE «Dichtung im Unterricht» M 1

Epochenüberblick: Naturalismus

(I) Zeittafel

- Der Begriff «Naturalismus» wird erstmals um 1885 verwendet und bezeichnet eine Gruppe von Autoren, die 1882–84 mit der Veröffentlichung von Literaturkritiken unter dem Titel *Kritische Waffengänge* durch die Brüder HART an die Öffentlichkeit treten.
- Bereits 1885 bilden sich zwei literarische Zentren: in Berlin gibt Hermann CONRADI eine Gedichtanthologie *Moderne Dichtercharaktere* heraus; im gleichen Jahr gründet GEORG CONRAD in München die Literaturzeitschrift *Die Gesellschaft.*
- In der ersten Phase des Naturalismus – bis 1889 – sind es vor allem Gedichte, die von den Autoren veröffentlicht werden; von 1889 bis 1895 dominieren Dramen.
- Als wichtige Bühnenaufführungen sind zu nennen:
  1887 *Die Gespenster* von HENRIK IBSEN,
  1889 *Vor Sonnenaufgang* von GERHARD HAUPTMANN.
  Beide Inszenierungen geraten zu turbulenten Theaterskandalen; der Streit um die Aufführungen setzt sich in heftigen Zeitungskontroversen fort und macht dadurch erst die naturalistischen Autoren einer breiten Öffentlichkeit bekannt.
- Da eine strenge Theaterzensur in Deutschland öffentliche Aufführungen fast aller naturalistischen Dramen verbietet, wird in Berlin ein privates Theater gegründet, die «Freie Bühne», auf der in den folgenden Jahren alle wichtigen Werke aufgeführt werden:
  1890 *Familie Selicke* (ARNO HOLZ/JOHANNES SCHLAF)
  1891 *Einsame Menschen* (GERHARD HAUPTMANN)
  1892 *Fräulein Julie* (AUGUST STRINDBERG)
  1893 *Die Weber* (GERHARD HAUPTMANN)

[26] Vgl. zur Funktion von Rollenspielen im Unterricht: *H. G. Hölzgen u.a., Projektorientierter Deutschunterricht,* Stuttgart 1977.

- Um 1893 nimmt die Beliebtheit des Naturalismus ab; als Gegenbewegung zu seiner photographisch-naturgetreuen Wirklichkeitswiedergabe wird nun im Symbolismus die subjektive Erfahrung des Künstlers betont.
- 1895 gilt der Naturalismus als nicht mehr zeitgemäß.

M 1/2

(II) Voraussetzungen, Inhalte und Darstellungsformen im naturalistischen Drama

- theoretisch-philosophische Orientierung:
  CHARLES DARWIN'S Abstammungslehre;
  HIPPOLYTE TAINE'S Milieutheorie
  KARL MARX' und FERDINAND LASSALLES sozialistisches Konzept.
- literarische Vorbilder:
  vor allem aus Frankreich (EMILE ZOLA), Skandinavien (HENRIK IBSEN) und Rußland (LEO TOLSTOI);
  in Deutschland: Rückgriff auf Autoren des Sturm und Drang (LENZ) und Jungen Deutschlands (GRABBE/BÜCHNER);
  Opposition gegen den Heroenkult einer epigonalen Unterhaltungsliteratur und eines unverbindlichen Gesellschaftsdramas im Poetischen Realismus.
- Thema:
  die ganze Menschheit, einschließlich des Proletariats und vor allem des Lumpenproletariats (Bettler, Dirnen, Verbrecher, Alkoholiker ...), mit aller Häßlichkeit ihres Milieus und ihrer Sprache; genaues Erfassen des Milieus als Zielvorstellung.
- Mittel:
  Dialekt als natürliche Sprechweise der Handelnden;
  Darstellung eines unwillkürlichen Lebensabschnittes (Holz: «Nicht die Handlung ist Gesetz des Theaters, sondern Darstellung von Charakteren»);
  Abschaffung des Monologs als einer naturwidrigen Sprechweise; Neigung zum offenen Ausgang (Drama als Darstellung einer Phase aus einem größeren Lebenszusammenhang)
  Neigung zum Gruppendrama (nicht mehr der einzelne Held, sondern mehrere Individuen innerhalb einer agierenden Masse stehen im Mittelpunkt);
  präzise Regiebemerkungen (sagen Wesentliches über Handlungsablauf und seelische Vorgänge aus).

UE «Dichtung im Unterricht» M 2

Strindberg-Biographie

22.1.1849	geboren in Stockholm; Vater Spediteur (geht 1853 bankrott) Mutter Dienstmagd

1867		Studium in Uppsala, später in Stockholm; Strindberg studiert Theologie, Philosophie, Philologie, Medizin, Chemie
1869–70		Erste Dramen; daneben Arbeit als Journalist, Telegraphen- und Versicherungsangestellter
1875–82		Bibliothekar an der Kgl. Bibliothek Stockholm
1877		Ehe mit Siri von Essen
	1879	*Das Rote Zimmer* (Roman aus dem Stockholmer Bohèmeleben)
	1884	*Heiraten* (12 Ehenovellen); die antiklerikale Tendenz der ersten vier Novellen bringt Strindberg eine Anklage wegen Gotteslästerung ein
1883–86		Aufenthalt in Frankreich und der Schweiz
	1887–88	*Sohn einer Magd*
		Die Beichte eines Toren (autobiographische Darstellungen seiner Lebens- und Ehekrise)
	1887–88	naturalistische Dramen: *Der Vater, Fräulein Julie, Gläubiger* ...
1890		erste deutsche Strindberg-Aufführung: *Der Vater* in Berlin an der Freien Bühne
1892		Scheidung von Siri von Essen
Sept. 1892 bis April 1893		Aufenthalt in Berlin (Friedrichshagener Bohème)
1893		Prozeß wegen «Verbreitung unsittlicher Schriften» in Deutschland; Flucht aus Berlin
		Ehe mit Frieda Uhl

M 2/2

1893–96		Aufenthalt in Frankreich und Österreich
1896		Inferno-Krise
	1897	*Inferno* (autobiographischer Bericht seiner beginnenden Gemütskrankheit) Abkehr vom Naturalismus; Hinwendung zur Theosophie Swedenborgs
1897		Scheidung von Frieda Uhl
	1898–1901	*Nach Damaskus Teile I–III*
	1900	*Totentanz*
	1901	*Ein Traumspiel*
1901		Ehe mit Harriett Bosse
1902		Erste Strindberg-Inszenierung durch Max Reinhardt
1904		Scheidung von Harriett Bosse
	1907	Kammerspiele: *Wetterleuchten*
		Brandstätte
		Gespenstersonate
		Scheiterhaufen

14.5.1912	Tod Strindbergs in Stockholm
ab 1913	Theatererfolge in Deutschland; eingeleitet durch Inszenierungen Max Reinhardts:
27.4.1914	*Nach Damaskus I*
1.5.1915	*Gespenstersonate*
17.3.1916	*Ein Traumspiel*
9.6.1916	*Nach Damaskus II + III*
1916–20	Höhepunkt der «Strindberg-Mode» auf deutschen Theatern, die um das Jahr 1923 endet.

UE «Dichtung im Unterricht» M 3

Das Drama in seinen Bezügen

(I) «Strindberg will in seiner Tragödie einen philosophisch-naturwissenschaftlichen Satz zur Darstellung bringen. Das solide Leben besteht für ihn in zwei beständigen Bewegungen, in dem Steigen der unteren, stärkeren Klasse und in dem Sinken der oberen, schwächeren ... Ein Geschlecht muß untergehen, damit ein anderes emporkommen kann. So soll, nach seiner Ansicht, der Untergang eines gleichsam überreifen und damit der Fäulnis entgegengehenden Menschengeschlechts keinen traurigen, sondern einen frohen, erhebenden Eindruck machen.»

ERNST BRAUSEWETTER, *Fräulein Julie,*
in: Die Gesellschaft 5/Bd.4, S.1526

(II) «Wie für die Schauspieler, so bedeutete auch für das Publikum dieser 1½ Stunden währende Einakter keine alltägliche Aufgabe. Es ist nichts geringes für die Nerven, diese unerbittliche Zerfleischung zweier Menschen, diese körperliche Vernichtung einer Frau mit der vom Dichter geforderten subtilen Aufmerksamkeit zu begleiten. Noch eine geraume Weile nach dem Fallen des Vorhangs lastete es wie ein Alp auf den Seelen und mancher vermochte das Quälende und Verstimmende des Eindrucks nicht so leicht abschütteln.»

HEINRICH STÜMCKE, *Von den Berliner Theatern,*
in: Bühne und Welt 1903–04 Bd.2, S.738

(III) «Was *Fräulein Julie* für eine Zuhörerschaft der gewöhnlichen Mischung unmöglich macht, das ist allerdings nur der Stoff. *Fräulein Julie* ist ein hysterisches Grafentöchterlein, welches sich mit dem Bedienten ihres Vaters vergißt. Nach dem Fall sieht sie keine andere Rettung, als sich mit einem Rasiermesser den Hals durchzuschneiden.»

FRITZ MAUTHNER, *Fräulein Julie,*
in: Deutschland 1/1889 No 31, S.527

(IV) «*Komtesse Julie* ist ein Einakter, der dadurch in drei Akte geteilt wird, daß sich die Bühne zweimal in eine Pantomime verwandelt. Bei der Aufführung fiel der Zwischenvorhang einmal, um symbolisch den raschen, tiefen Fall der Heldin anzudeuten.»

FRITZ MAUTHNER, *Zum Streit um die Bühne,*
Kiel und Leipzig 1893, S. 22

UE «Dichtung im Unterricht» M 4

Höhe- und Wendepunkt im Verhältnis Jeans und Julies

(1)	Julie fordert Jean zum Tanz auf	S. 10
(2)	.....	S. 17
(3)	.....	S. 18
(4)	Aufenthalt in Jeans Zimmer	S. 24
(5)	.....	S. 26/27
(6)	Haß/Spott in der Auseinandersetzung	S. 29
(7)	.....	S. 32/33
(8)	.....	S. 37
(9)	.....	S. 41
(10)	.....	S. 46
(11)	.....	S. 49/50
(12)	Selbstmord Julies	S. 56

Charakterisierung Jeans*

Textstellen, die etwas über Jean aussagen		Welche Eigenschaften Jeans werden hier deutlich	Interpretationsansätze	Ergänzungen
16	Jeans Traum	Aufstiegsmentalität	sozial geprägte Eigenschaften: 1, 4	Jeans Verhalten wird, bevor er mit Julie schläft, durch das Bewußtsein seiner sozialen Stellung bestimmt.
17	Julies Annäherungsversuch	männliche Kraft, Vitalität		
21	Jeans «Jugendgeschichte»	Verführungskraft	sexuell-biologische Eigenschaften: 2, 3, 5	Nachdem sie die sozialen Schranken aufgehoben hat, kann er ihr gegenüber seine männliche Kraft ausspielen.
26	Jean begründet seine Zurückhaltung	Untergebener, Lakai		
30/31	Jean verurteilt Julies Verhalten	Brutalität, Stolz, Gefühlsrohheit		Die Rückkehr des Grafen führt ihm die alten Rollenzwänge vor Augen.
Analyse und Auswahl des Sprachmaterials		*Zuordnung* von Bedeutungsbereichen	Auf den *Begriff* bringen	*Überprüfen* am Gesamttext

* Spalte I des Schemas ist vorgegeben; die Spalten II, III + IV werden erarbeitet.

Unterrichtsverlauf der 7. Stunde:
Herausarbeiten der psychosozialen Ambivalenz Jeans

Thema/Inhalt	U-Form	Medien	Didaktischer Kommentar
Schritt 1:			
Sch. verbalisieren den Handlungsverlauf	SA	Folie	Rekapitulation: Graphik als optische Gedächtnisstütze
Schritt 2:			
Textanalyse: Herausarbeiten der Eigenschaften und Verhaltensweisen Jeans			genaue Textanalyse als Voraussetzung einer begrifflichen Interpretation.
a) Textarbeit	KGA	Folien	Verständnisintensivierung durch Kleingruppenarbeit
b) Verbalisierung der Ergebnisse am Overheadprojektor	SV	TA	
c) Übertragung der Ergebnisse in ein vorstrukturiertes Schema	SA	M 5	
Schritt 3:			
Erarbeiten der gesellschaftlichen und psychologischen Determinanten des Verhaltens Jeans	Impuls/ FEV	TA M 5	Schulung der Abstraktionsfähigkeit
Schritt 4:			
Überprüfung des erarbeiteten Interpretationsansatzes am Handlungsverlauf; Ergebnisfixierung	UG	Folie TA M 5	Anwendung Transparenz

Abkürzungen: SA = Schüleraktivität; SV = Schülervortrag; KGA = Kleingruppenarbeit; UG = Unterrichtsgespräch