

Kleist-Archiv Sembdner, Heilbronn · Internet-Editionen

---

**Steffen Keim**

## **Heinrich von Kleists "Prinz Friedrich von Homburg" in der Kritik**

**Entwurf zur ersten Vorexamenslehrprobe im Fach Deutsch**

---

Der Text wurde mit Genehmigung des Verfassers für die vorliegende Internet-Edition vom Autor durchgesehen und vom Kleist-Archiv Sembdner auf dem Webserver des Kleist-Archivs Sembdner unter [www.kleist.org/textarchiv](http://www.kleist.org/textarchiv) zum Download bereitgestellt.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2005 Kleist-Archiv Sembdner, Heilbronn

---

Diese Datei stammt vom Server des Kleist-Archivs Sembdner [www.kleist.org](http://www.kleist.org) und darf nur dort zum Download bereitgehalten werden. Unsere Adresse: Kleist-Archiv Sembdner, Berliner Platz 12, D-74072 Heilbronn. E-Mail: [kleist@kleist.org](mailto:kleist@kleist.org). Gern stellen wir auch Ihre Arbeit kostenlos ins Internet. Informationen unter [www.kleist.org/textarchiv](http://www.kleist.org/textarchiv). Bei Interesse nehmen Sie bitte Kontakt mit uns auf. Informationen über unsere Arbeit schicken wir Ihnen auch gern per Post.

**Staatliches Studienseminar für das Lehramt an  
Gymnasien und Gesamtschulen (Klassenstufen 5-13)  
in Saarbrücken**

Studienreferendar Steffen Keim  
Kurs 2004/1

**Entwurf zur ersten Vorexamenslehrprobe im Fach Deutsch**

**Thema:**

**Heinrich von Kleists „Prinz Friedrich von Homburg“ in der Kritik**

## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Thema / Relevanz des Themas.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Sachanalyse.....</b>	<b>2</b>
<b>3. Didaktische Analyse.....</b>	<b>5</b>
3.1 Einordnung der Stunde in die Unterrichtsreihe.....	5
3.2 Didaktische Entscheidungen / Didaktische Reduktion.....	6
3.3 Schwerpunktsetzung.....	7
3.4 Lernziele.....	7
3.4.1 Stundenziel.....	7
3.4.2 Feinlernziele.....	7
3.5 Motivation.....	7
3.6 Organisation des Lernprozesses / Geplanter Unterrichtsverlauf.....	8
3.7 Lernerfolgskontrollen.....	9
3.8 Zu erwartende Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten.....	10
3.9 Hausaufgaben.....	10
<b>4. Methodische Vorbereitung.....</b>	<b>11</b>
4.1 Medien.....	11
4.2 Lehrverfahren / Arbeitsformen / Sozialformen.....	11
<b>5. Literaturverzeichnis.....</b>	<b>12</b>
<b>6. Anhang.....</b>	<b>14</b>
6.1. Erwartungshorizont: Tafelbild.....	14
6.2. Texte.....	15

## 1. Das Thema / Relevanz des Themas

„Vielfalt und Reichtum der Literatur machen auf der Oberstufe eine den Gegenstand ordnende Betrachtung notwendig, wenn die Auswahl der Texte und deren Interpretation eine Vorstellung von literarischem Leben, von der inspirierenden Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Prozessen und der Entwicklung der Literatur ermöglichen soll“, schreibt der Lehrplan für die Klassenstufen 11-13. Um eine Vorstellung vom literarischen Leben zu ermöglichen, ist neben einer „ordnenden Betrachtung“ im Sinne von Epochengeschichte auch die Rezeptionsgeschichte von größter Bedeutung, da sie bei Dramen Bühnenrezeption und literarische Kritik gleichermaßen in sich vereint und den Schülern neben den „Beziehungen zu Tradition und Zeitgenossenschaft“ eines Stückes auch und besonders „die poetische und ideelle Kraft eines Werkes, die sich dem Leser mitteilt und die Rezeption bestimmt“<sup>1</sup>, in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Gerade bei Kleists „Prinz Friedrich von Homburg“ ist diese Beziehung von der Zeitgenossenschaft des Stückes und einem zeitlosen poetischen Gehalt wichtig und geradezu zentral, berücksichtigt man sowohl die Fülle von vorliegenden Interpretationen<sup>2</sup> als auch die gerade für die Lebenswelt der SchülerInnen relevante Fragestellung, was denn noch aktuell sei an einem in den historischen Kontext eingeschriebenen Stück.<sup>3</sup> Diese Frage wurde auch häufig bei der zu Beginn der Unterrichtsreihe durchgeführten Blitzlichtrunde deutlich, als verschiedene SchülerInnen ihre Schwierigkeiten mit dem expliziten historischen Kontext äußerten und sich die Frage stellten, was der tiefere, d.h. zeitlose Gehalt dieses Dramas sei. Andere SchülerInnen äußerten sich in dieser Runde positiver in Bezug auf ihre Leseindrücke und erkannten beispielsweise in der inneren Wandlung des Prinzen durchaus eine für sie relevante und interessante Thematik. So soll nun nach einer in der bisherigen Unterrichtsreihe abgeschlossenen ersten Interpretation des Dramentextes (und einer notwendigen Klärung der historischen Bezüge) über den Zugang verschiedener literarischer Zeugnisse die Bandbreite der möglichen (und tatsächlich realisierten) Kritik deutlich gemacht werden und Erklärungsansätze für diese enorme Bandbreite erarbeitet werden. Dadurch wird ein Überdenken und eine Einordnung des

<sup>1</sup> Alle Zitate nach: Ministerium für Kultus, Bildung und Sport: Lehrplan Gymnasium Deutsch. Jahrgangstufen 11-13. S. 42 und 48.

<sup>2</sup> Vgl. dazu Siegfried Streller: „Verantwortung und Verantwortlichkeit in Kleists ‚Prinz Friedrich von Homburg‘“. In: Kleist-Jahrbuch 1991. S. 53: „Es gibt wohl kein dramatisches Werk Kleists [...], das so viele Möglichkeiten für unterschiedliche Lesarten und Interpretationen bietet wie gerade das Schauspiel ‚Prinz Friedrich von Homburg‘.“

<sup>3</sup> Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes: Lehrplan Gymnasien / Gesamtschule. Jahresprogramm 2003/2004. Jahrgangsstufe 12. Pflichtlektüre – Heinrich von Kleist: Prinz Friedrich von Homburg. S.1: „Was ist noch aktuell an einem Drama, das in der Vergangenheit immer wieder für ideologische Positionen – Von Wilhelm II. bis Goebbels – vereinnahmt wurde?“

eigenen Standpunktes in einen Traditionszusammenhang möglich sowie darüber hinaus eben die vom Lehrplan geforderte „Vorstellung vom literarischen Leben“ und der inspirierenden Auseinandersetzungen mit Werken anderer Autoren und vergangener Epochen.

## 2. Sachanalyse

Versteht man literarische Kritik (von griech. *kritike*) als die „Kunst der Beurteilung“ literarischer Werke, so liegt auf der Hand, dass sich an einem historischen Querschnitt der Kritik eines bestimmten Werkes auch dessen Wirkungsgeschichte ablesen lässt, unter dem Aspekt nämlich „wie ein literarisches Werk aufgenommen/gelesen wurde.“<sup>4</sup> Nun gehört aber gerade „die Wirkungsgeschichte Kleists [...] zu den eigenartigsten Kapiteln der neueren Geistesgeschichte. [...] Welche Vielfalt von Urteilen, die sich oft aufs äußerste zu widersprechen scheinen, welche Anstöße und Bekenntnisse, welche Irrtümer und Einsichten hat die Auseinandersetzung mit ihm ausgelöst!“, schreibt der Kleist-Spezialist Helmut Sembdner in der Einleitung zu dem von ihm herausgegebenen Sammelband mit Dokumenten zur Rezeptionsgeschichte.<sup>5</sup> Ein kurzer Abriss der Rezeptionsgeschichte soll diese Vielfalt von Urteilen, Bekenntnissen aber auch ideologischen Vereinnahmungen aufzeigen. Da, wie Manfred Schunicht in seiner Analyse des *Prinz von Homburg* überzeugend darlegt, die jeweiligen Theateraufführungen den entsprechenden Deutungsmustern ihrer Zeit folgten<sup>6</sup>, konzentriert sich hier der Fokus auf die reine Werkrezeption, denkt die Bühnenrezeption aber immer implizit mit.

Entscheidend für die ideologische Vereinnahmung des *Prinz von Homburg*, die sich als Kern durch die Rezeptionsgeschichte zieht, liegt in der Frage nach dem ihm eingeschriebenen Patriotismus. Während das Stück nach seinem Erscheinen in Buchform 1821 wegen seiner romantisierenden Ästhetik eines somnambulen Prinzen und der als jämmerlich empfundenen Todesfurcht eines preußischen Offiziers überwiegend auf Ablehnung stieß, diente der *Prinz von Homburg* gegen Ende des 19. und besonders zu Beginn des 20. Jahrhunderts „als Schullektüre [...] zur Erziehung zu Opferbereitschaft für Herrscher und Vaterland bis zur heldischen Todesbereitschaft.“<sup>7</sup> Während die ersten Aufführungen ab 1821 scheiterten und entweder durch Friedrich Wilhelm III. vom Spielplan abgesetzt (in Berlin 1828) oder zumindest beim Publikum in „geglätteter Fassung“ durchfielen, erhielt das Stück bereits 1841

---

<sup>4</sup> Gero von Wilpert: *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart 1989. S. 484 und 769. [Eigene Hervorhebung].

<sup>5</sup> Helmut Sembdner (Hg.): *Heinrich von Kleists Nachruhm. Eine Wirkungsgeschichte in Dokumenten*. Frankfurt 1984. S. 11.

<sup>6</sup> Vgl. Manfred Schunicht: *Heinrich von Kleist – Prinz Friedrich von Homburg. Marionette, Patriot, Utopist?* Paderborn 1996. S. 67.

<sup>7</sup> Ebd. S. 56.

am Hof „zur Feier des Allerhöchsten Geburtsfestes Sr. Majestät“<sup>8</sup> des neuen Königs Friedrich Wilhelm IV. die höchsten Ehren und entfachte im Vorfeld der 48er Revolution neuen politischen Zündstoff.<sup>9</sup> In der Zeit des bürgerlichen Realismus verstärkten sich dann wieder ablehnende Haltungen gegenüber dem Stück, die sich besonders an den verpönten romantischen Elementen und der Bühnenexistenz eines „Nervenkranken und Somnambulen“<sup>10</sup>, der noch dazu ein preußischer Offizier ist, entzündeten. Es nimmt daher nicht wunder, dass genau in diese Zeit die Umakzentuierung der Aufmerksamkeit von der Titelfigur weg auf den Kurfürsten fällt, der beispielsweise in der Berliner Inszenierung von 1905 in einer „Apotheose‘ bösesten Opernstils“<sup>11</sup> symptomatisch dem kranken Prinzen kontrastiv entgegen gestellt wird. In die Zeit des bürgerlichen Realismus fällt auch das Urteil Theodor Fontanes in seinen Aufzeichnungen von 1872. Darin beanstandet er die unhistorische Behandlung des Stoffes durch Kleist und die Charakterdarstellung des Prinzen ganz aus dem Blickwinkel einer strengen preußischen Militärmoral heraus, die durchaus mit derjenigen von 1821 (als das Stück aus eben diesen Gründen bei Hof und Publikum durchfiel) konform erscheint. Er bedenkt dabei allerdings nicht die Gründe für die freie Bearbeitung der historischen Tatsachen durch Kleist, wie ihm auch das Moment der Entwicklung des Prinzen entgeht.

Diese Sichtweise einer Entwicklung des Prinzen wurde dann bestimmend für die Ära des Wilhelminischen Kaiserreichs. Von einer Glorifizierung des preußischen Königtums ausgehend, wurde in ihr das politisch-patriotische Verständnis des Schauspiels immer wichtiger. Nachdem die Entwicklung des Prinzen vom ruhmsüchtigen Egoisten zum politisch denkenden Patrioten erkannt wurde, der bereit ist, sein Leben dem König und dem Gesetz gleichermaßen unterzuordnen, war auch der Boden bereitet für eine ideologische Vereinnahmung im Sinne eines unbedingten Patriotismus: Der Sieg von Fehrbellin, die Befreiung von Napoleon und der Sieg von 1870/71 wurden in einer Reihe gesehen und in diesem Sinne das Kleistsche Stück für die beiden Weltkriege ideologisch benutzt. Dies ist umso verständlicher, wenn man bedenkt, dass sowohl in der Wilhelminischen Ära als auch später im Nationalsozialismus Patriotismus nicht nur als Vaterlandsliebe, sondern vor allem auch als Ein- und Unterordnung in ein vorgegebenes Wertesystem verstanden wurde.<sup>12</sup> Nicht

---

<sup>8</sup> Vgl. dazu den Abschnitt über die Bühnengeschichte des Werkes in: Klaus Kanzog: *Heinrich von Kleist: „Prinz Friedrich von Homburg“*. Texte Kontexte, Kommentare. München 1977. S. 252-261.

<sup>9</sup> Vgl. Manfred Schunicht: *Heinrich von Kleist – Prinz F. von Homburg. Marionette, Patriot, Utopist?* S. 58.

<sup>10</sup> Helmut Sembdner: *Kleists Nachruhm*. S. 465.

<sup>11</sup> Manfred Schunicht: *Heinrich von Kleist – Prinz Friedrich von Homburg. Marionette, Patriot, Utopist?* S. 61. Auch Otto von Bismarck sieht 1898 diesen Kontrast, wenn er „sich die Frage, weshalb ‚ein so schwächliches Stück wie das von Kleist...so wirken könnte?‘ damit erklären konnte: ‚Nur weil es den Großen Kurfürsten behandelt, wirkt es. Denn dieser Prinz ist doch nur ein schwaches Rohr – mit seiner Todesfurcht.“ (ebd.)

<sup>12</sup> Vgl. Manfred Schunicht S. 64.

verwunderlich ist im Kontext der ideologischen Inanspruchnahme des Stücks durch die Nationalsozialisten, besonders durch Goebbels<sup>13</sup>, also eine gegenläufige „marxistische Interpretation Franz Mehrings und seiner Nachfolger“<sup>14</sup>, in deren Umfeld auch die Kritik Brechts am *Prinz von Homburg* anzusiedeln ist. In seinem 1939 verfassten Sonett kommt sie in künstlerischer Form zum Ausdruck.<sup>15</sup> Darin kritisiert er eben jenen „Kriegerstolz“ und „Knechtsverstand“, den Fontane so gar nicht bei dem Prinzen sehen konnte, und lässt das Gedicht einmünden in eine Kritik an einem Obrigkeitsstaat, der seine besten Männer „mit Todesfurcht“ und „Todesschweiß“ in den Staub zwingt, wenn ihm dies rechtens erscheint.

Um so überraschender erscheint dagegen die rasche Ideologieentleerung der Nachkriegsrezeption, die den *Prinzen* - wie beispielsweise die Kritiken der Aufführung in Avignon 1950 durch Jean Vilard (mit Gérard Philipe in der Hauptrolle) zeigen – schnell und „scheinbar unbefangen rein als dramatisches Kunstwerk“<sup>16</sup> sehen konnte. Ingeborg Bachmanns Reflexionen über den *Prinz von Homburg* wurden durch eben diese Aufführung ausgelöst und sehen in seinen historischen Bezügen nun auch nicht mehr den Wesenskern des Werkes. Ingeborg Bachmann, die dieser Inszenierung beiwohnte, sieht denn auch im Stück eine „große Helligkeit und Klarheit“ und in der Titelfigur „den ersten modernen Protagonisten“, der ohne einen intriganten Gegenspieler mit sich selbst ringen muss und schließlich „Herr seiner selbst wird.“ Der Fokus richtet sich also von einem äußeren Konflikt Preußen-Prinz (der ja auch im Zentrum der negativen Kritiken steht) auf ein inneres Drama des Erwachens und der Selbstwerdung.

Nach der für die Kleistforschung nicht unwichtigen Bearbeitung des Stoffes durch Botho Strauß und Peter Stein 1972 für die Inszenierung an der Schaubühne am Halleschen Ufer in Berlin, die als *Kleists Traum vom Prinz von Homburg* dem siegreichen Prinzen den verzweifelten Dichter und Mensch Heinrich von Kleist gegenüberstellt und so die biographischen Bezüge stark in den Text mit einarbeitet, überwogen lange Zeit rein am Text ausgerichtete Betrachtungsweisen. Durch die jahrzehntelange starke ideologische Vereinnahmung des Stücks blieb in der Kleist-Forschung nach 1945 die „bisherige Rezeptionsgeschichte im allgemeinen ausgeklammert.“<sup>17</sup> Eines der zuletzt entstandenen Dokumente der Rezeptionsgeschichte ist ein Abschnitt aus der Dankesrede Martin Walsers

---

<sup>13</sup> „Die erste Reichstheaterwoche in Dresden wird 1934 mit einer Aufführung des ‚Prinzen von Homburg‘ eröffnet, auf der Reichsminister Dr. Josef Göbbels in seiner Eröffnungsansprache den ‚Prinzen von Homburg‘ als nationalsozialistisches Vorbild reklamierte.“ (Ebd. S.67)

<sup>14</sup> Helmut Arntzen: ‚Prinz Friedrich von Homburg‘ – Drama der Bewußtseinsstufen.“ In: Walter Hinderer: *Kleists Dramen. Neue Interpretationen*. Stuttgart 1981. S. 213.

<sup>15</sup> Auf die Wechselwirkung von expliziter Kritik im Sonett und impliziter Übernahme von Kleistschen Dramensituationen im Brechtschen Werk hat Klaus Kanzog hingewiesen. (Klaus Kanzog: *Heinrich von Kleist: ‚Prinz Friedrich von Homburg‘. Texte, Kontexte, Kommentare*. München 1977. S. 225.)

<sup>16</sup> Manfred Schunicht: *Heinrich von Kleist – Prinz Friedrich von Homburg. Marionette, Patriot, Utopist?* S. 68.

<sup>17</sup> Ebd. S. 69.

zum Erhalt des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 1998. Darin interpretiert er die Geschehnisse im *Prinz von Homburg* im Hinblick auf die Gewissensentscheidung des Prinzen im 4. und 5. Akt und kommt zu dem Schluss, dass hier die höchste „Gewissensfreiheit“ herrsche, die man sich denken könne. Das Gewissen des Verurteilten entscheidet selbst, ob es der Verurteilung zustimmen kann oder nicht. Dabei löst Walser jedoch die Handlung komplett aus den Bedingungen der damaligen Zeit und übersieht den Erziehungscharakter, den diese Handlungsweise des Kurfürsten für den Prinzen hat: Bei reiflicher Überlegung kann er sich tatsächlich nur in eine Richtung entscheiden, so dass die Freiheit des Gewissens doch wieder recht eingeschränkt erscheint.

Allerdings wird klar, dass die positiven Urteile sich stark vom historischen Kontext lösen und den Kern des Dramas in der Psyche des Prinzen sehen, während die negativen Urteile sich stark an eben diesen historischen Bezügen und ihrer Darstellung reiben.

### 3. Didaktische Analyse

#### 3.1 Einordnung der Stunde in die Unterrichtsreihe

Stunde	Datum	Stundeninhalt
1./2. Stunde	21.04.2004	Inhaltssicherung: Szenenübersichtsplan
3./4. Stunde	26.04.2004	Traumszene (I,1) und das Gespräch über den Traum (I,4); Verhältnis Prinz - Welt des Kurfürsten
5./6. Stunde	28.04.2004	Die ‚Dramensprache‘ Kleists anhand der Schlachtplanszene (I,5); Vergleich mit einer modernen Inszenierung
7. Stunde	29.04.2004	<i>Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Sprechen</i>
8./9. Stunde	03.05.2004	Die Schlacht bei Fehrbellin (II. Akt, besonders II,2 und II, 4-8) und ihr historischer Kontext
10./11. Stunde	05.05.2004	Die Todesfurcht des Prinzen (III,5) und ihre Wirkung auf das zeitgenössische Publikum; Inszenierungsvergleich
12./13. Stunde	10.05.2004	Die innere Wandlung des Prinzen (IV,3

		und IV,4) und sein Verhältnis zum Kurfürsten
14./15. Stunde	12.05.2004	Die ‚Auflösung‘ des Konflikts im 5.Akt und die Wandlung des Kurfürsten
16. Stunde	13.05.2004	Die Rahmenfunktion der Traumszenen (I,1 vs. V,10 und 11)
17. Stunde	17.05.2004	<i>Prinz Friedrich von Homburg</i> in der Kritik

### 3.2 Didaktische Entscheidungen / Didaktische Reduktion

Bereits aus der Auswahl der Texte ergibt sich die erste didaktische Entscheidung der Stunde: Es werden vier literarische Kritiken zum *Prinz von Homburg* ausgewählt, die – aus Gründen einer größtmöglichen Übersicht über die Rezeptionsgeschichte des Stücks einerseits und mögliche Formen literarischer Kritik andererseits - folgende Kriterien erfüllen: Sie stammen aus verschiedenen Epochen (Bürgerlicher Realismus, Neue Sachlichkeit, Nachkriegszeit und Gegenwart), wurden von namhaften Schriftstellern in unterschiedlichen Formen verfasst (eher private Aufzeichnung, Gedicht, Essay und Rede) und nehmen ganz unterschiedlich zu Kleists Stück Stellung: Während sich Fontane und Brecht ablehnend dazu äußern, werten Bachmann und Walser den *Prinz von Homburg* sehr positiv. Die Tendenz, dass sich die Kritiken in den ersten Jahrzehnten der Wirkungsgeschichte sehr stark auf Kleists Umgang mit den historischen Gegebenheiten bezogen und überwiegend negativ ausfielen, während erst nach und nach (und insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg) die Kritiken dem Allgemeinmenschlichen in der Entwicklung des Prinzen Beachtung schenkten und den Grundkonflikt des Stücks somit aus dem historischen Kontext herauszulösen suchten, wird hier zugunsten der Deutlichkeit der Darstellung natürlich stark vereinfacht, ist aber in der Tendenz durchaus sachengerecht (s. Sachanalyse).

Die ausgewählten Texte wurden didaktisch aufbereitet, d.h. vor allen Dingen gekürzt und gegebenenfalls mit Erläuterungen zu unbekanntem Wörtern versehen. Die Kritik Fontanes wurde auf die Ausführungen seines ersten Kritikpunktes, die (zu) freie Bearbeitung der historischen Vorlage des Stücks durch Kleist, beschränkt, weil in diesem ganz besonders die Schwerpunktsetzung eines aus heutiger Sicht etwas pedantisch anmutenden Vergleichs zwischen Tatsachen und fiktionaler Bearbeitung erkennbar wird. Belege für die kritisierte Charakterzeichnung des Prinzen wurde dagegen in die Fußnote aufgenommen.

Bei Brechts Gedicht geht es in der Stunde bei weitem nicht um eine vollständige Interpretation, weshalb zum Beispiel auch die Art des Gedichts (Sonett) bereits auf dem Arbeitsblatt vorgegeben wird, um einem möglichen Energieverlust bei einer (nicht gefragten) formalen Analyse entgegenzuwirken. Die formal-sprachlichen Elemente werden eher ausgeblendet, so dass der Fokus auf der reinen Erarbeitung des enthaltenen Werturteils liegt. Dies ist umso notwendiger, als die geäußerte Kritik zwischen den Zeilen gesucht und gefunden werden muss: Der Prinz wird durch die preußische Obrigkeit quasi einer „Gehirnwäsche unterzogen“ (Peter von Matt): Zum „Knechtsverstand“ wird er erzogen, indem er „durch Todesfurcht gereinigt und geläutert“ wird. Die Kritik des Textes bezieht sich also ganz stark auf den Umgang des preußischen Militärstaats mit dem Prinzen, und darauf soll auch der Schwerpunkt der Untersuchung liegen (nicht auf Reim- und Metrumanalyse). Die Gedichtform wurde zum einen deshalb gewählt, um den Schülern eine relativ große Bandbreite von Formen literarischer Kritik zu zeigen, zum anderen nimmt der Brechtsche Text in Rezeptionsgeschichte des *Prinzen* einen zentralen Platz ein.

Bachmanns Text wurde ebenfalls gekürzt, wobei besonders die intertextuellen Bezüge (sie spielt an auf die Kritiken von Heine, Brecht) weggelassen wurden, um keine zu große Verwirrung bei den Schülern zu erzeugen. Die Sätze vor Martin Walsers Ausschnitt aus seiner Frankfurter Rede, die sich auf den *Prinzen* beziehen, wurden so gewählt, dass ein grobes Kontextverstehen möglich wird. Da dieser Text – gemeinsam mit dem Brechtschen Sonett – die größte Interpretationsleistung (auch und gerade im Bezug auf Kleists Stück) erfordert, soll er von leistungsstärkeren Schülern bearbeitet werden (Binnendifferenzierung).

### **3.3 Schwerpunktsetzung**

Der Schwerpunkt der Stunde liegt auf der Untersuchung unterschiedlicher Wertungen des *Prinz von Homburg* und deren Begründungen, die als literarische Kritik von Schriftstellern verschiedener Epochen in unterschiedlichen Formen präsentiert werden.

### **3.4 Lernziele**

#### 3.4.1 Stundenziel

Die Schüler lernen exemplarisch die Vielfalt literarischer Kritik zum *Prinz von Homburg* kennen und entwickeln ein Verständnis für das Zustandekommen literarischer Werturteile in Abhängigkeit von der Schwerpunktsetzung der jeweiligen Betrachtungsweise.

#### 3.4.2. Feinlernziele

Die Schüler

- 1) stellen selbstverfasste positive und negative Kritiken zum *Prinz von Homburg* (in Aufsatzform) einander gegenüber
- 2) untersuchen fremde literarische Kritiken zum *Prinz von Homburg* in Bezug auf ihre Wertungen, die Begründung dieser Wertungen und ihre Darstellungsform.
- 3) verbalisieren und präsentieren ihre Ergebnisse und erläutern diese anhand von Textbelegen.
- 4) setzen die einzelnen Wertungen und deren Begründungen zueinander in Beziehung und bilden Hypothesen zum Verhältnis vom Werturteil der Kritik und dem jeweiligen Betrachtungsschwerpunkt.
- 5) nehmen zur ihrer aktuellen Sichtweise des Dramas Stellung.

### 3.5 Motivationsmöglichkeiten

Eine erste Motivationsmöglichkeit sehe ich bereits im Thema der Unterrichtsstunde. Da die Schüler sich zu Beginn der Unterrichtsreihe überwiegend negativ zum Stück geäußert haben - übrigens oft mit dem Argument der Antiquiertheit des historischen Stoffes - sind Werturteile dritter zu diesem Stück nicht uninteressant, zumal auch negative und ablehnende unter den ausgewählten Texten sind und so eine Vergleichsmöglichkeit zur eigenen Einschätzung besteht. Daher habe ich auch den Einstieg in das Stundenthema bewusst als Hausaufgabenbesprechung gewählt, da die Schüler in einer vorbereitenden Hausaufgabe bereits eine Form der literarischen Kritik aktiv angewendet und im Bezug auf ein Werturteil des Dramas konträre Positionen bezogen haben. Eine weitere Motivationsmöglichkeit liegt dann in der arbeitsteiligen Gruppenerarbeitung der „fremden Texte“, wobei neben der unterschiedlichen Beurteilung des *Prinz von Homburg* auch die Form der jeweiligen Kritik und die chronologische Abfolge der Texte zu einer gewissen Spannung beitragen.

### 3.6 Organisation des Lernprozesses / Geplanter Unterrichtsverlauf

Zeit	Unterrichtsschritt	LZ	SF/ AF	Medien
11.45- 11.55	Begrüßung, Nennung des Stundenthemas. <b>Einstieg:</b> Hausaufgabenbesprechung – Ein Schüler liest eine positive, ein zweiter eine negative Kritik zum <i>Prinz von Homburg</i> vor.	1	SV	HA der Schüler
11.55- 12.10	<b>Erarbeitungsphase:</b> Festlegung der vier Arbeitsgruppen (Fontane, Brecht, Bachmann, Walser) und Austeilen der	2	GA	Kopien

	Arbeitsblätter mit den Kritiken und Abreitsaufträgen. Die Schüler analysieren die Texte im Hinblick auf die Bewertungen des <i>Prinz von Homburg</i> und deren Begründungen und präsentieren diese an der Tafel. (Untergeordnete Aspekte sind die jeweilige Zeit der Kritik und ihre Darstellungsform.)			
12.10-12.25	<b>Auswertungsphase:</b> Schüler präsentieren ihre Ergebnisse, die von mir in einem Tafelbild festgehalten werden, so dass eine parallele Übersicht über die vier Texte entsteht. Die jeweiligen Besonderheiten der einzelnen Texte werden von den Schülern mündlich dargestellt.	3	SV/ UG	Tafel, Kopien
12.25-12.30	<b>Vertiefungsphase:</b> <u>Impuls:</u> Vergleicht die vier Kritiken miteinander in Bezug auf die Urteile und deren Begründungen. <u>LEK:</u> Zitat von S. Streller	4	feU	Tafel
Evt. (falls Zeit reicht)	<b>Erweiterungsphase:</b> Anknüpfung an die Blitzlichtrunde vom Beginn der Reihe: Hat sich euer eigenes Urteil über den <i>Prinz</i> im Laufe der Unterrichtsreihe verändert?	5	UG	
12.30	Verabschiedung			

### 3.7. Lernerfolgskontrolle(n)

Sieht man davon ab, dass bereits die Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse in gewisser Weise eine Lernerfolgskontrolle darstellt, dann bietet sich für die LEK in Schritt 4 folgende Möglichkeiten an: Der - leicht abgewandelte – Satz des Kleistforschers Siegfried Streller („Es gibt wohl kein Stück Kleists, das so viele Möglichkeiten für unterschiedliche Bewertungen und Stellungnahmen enthält, wie der *Prinz von Homburg*.“) wird den Schülern vorgegeben. Diese müssen die Aussage begründen, indem sie noch einmal die unterschiedlichen Aspekte erläutern, unter denen man das Stück lesen und interpretieren kann (stärker auf die historischen Begebenheiten und Hintergründe bezogen oder mehr als allgemein-menschliche

Selbstwertung eines Individuums losgelöst und weitestgehend unabhängig von der dargestellten Epoche).

### **3.8. Zu erwartende Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten**

Eine mögliche Schwierigkeit sehe ich zum einen in der Entscheidung, eine Hausaufgabe als Einstieg zu nutzen, da als Voraussetzung nicht nur das bloße Anfertigen der Hausaufgabe sondern auch eine gewisse Qualität erforderlich ist, um die beiden von den Schülern verfassten Kritiken gewinnbringend und motivationsfördernd in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Sollten durch den Vortrag Fragen an den Verfasser aufgeworfen werden, so behalte ich mir vor, kurz über die jeweilige Kritik zu sprechen. Zum anderen liegt eine weitere Schwierigkeit im unterschiedlichen Zeitpensum, das für die Bearbeitung der vier Kritiken zu veranschlagen ist. Da diese Schwierigkeit nicht allein durch die Binnendifferenzierung der Gruppenverteilung gelöst werden kann, behalte ich mir vor, einer bereits fertigen Gruppe eine Zusatzaufgabe zum Text zu stellen, um eine zu große Leerlaufphase zu vermeiden. Und schließlich bleibt das mitunter große Diskussionspotential der einzelnen Kritiken, das aber zunächst hinter die Präsentationsphase der Ergebnisse zurücktreten muss und erst, wenn diese abgeschlossen ist, zum Tragen kommen kann.

Dem Problem der zu knappen Zeitplanung wird mit dem möglichen Weglassen des letzten fakultativen Unterrichtsschrittes begegnet.

### **3.9. Hausaufgaben**

Vorbereitende Hausaufgabe: Die eine Hälfte des Kurses verfasst eine positive Kritik zum *Prinz von Homburg*, die andere Hälfte eine negative Kritik (wobei diese Kritik nicht unbedingt deckungsgleich mit der eigenen Meinung sein muss). Damit sind die Schüler gefordert, sich argumentativ mit dem jeweiligen Werturteil auseinanderzusetzen und werden somit zugleich für das Stundenthema sensibilisiert.

Nachbereitende Hausaufgabe: Da dies die letzte Stunde der Unterrichtsreihe ist, käme als Hausaufgabe eine schriftliche Stellungnahme zu einer der vier Kritiken in Frage (vorzugsweise nicht die in der eigenen Arbeitsgruppe analysierte), die die relevanten Textpassagen in das Drama einordnet bzw. die wertenden Urteile am Text des Dramas untersucht und begründet bzw. widerlegt. Da der Kurs jedoch nach Rom fährt und dies auch meine letzte Stunde in diesem Kurs ist, wird eine nachbereitende Hausaufgabe nicht gestellt.

## **4. Methodische Vorbereitung**

### **4.1. Medien**

Neben den vier Texten von Fontane, Brecht, Bachmann und Walser, die ich als Kopien mit Arbeitsaufträgen an die Schüler austeilen werde, wird in der Stunde nur noch die Tafel zum Einsatz kommen. Eine wichtige methodische Entscheidung gilt damit der Präsentation der Gruppenarbeit: Aus organisatorischen und d.h. vor allem zeittechnischen Gründen präsentieren die Gruppen ihre Ergebnisse mündlich und halten die wichtigsten Ergebnisse an der Tafel fest. Als eine mögliche Schwierigkeit erscheint dabei die Einhaltung der Einheitlichkeit des Tafelbildes, die jedoch eingefordert werden kann und soll. Würden die jeweiligen Gruppen ihre Ergebnisse auf OH-Folie präsentieren, was prinzipiell eine sinnvolle methodische Alternative darstellen könnte, wäre eine abschließende erforderliche Übersicht über alle Ergebnisse zeitgleich nicht möglich; eine aufwendige Overlie-Methode (bei der die Schüler ihre Folien übereinanderlegen) erscheint erstens aus Gründen der Lesbarkeit problematisch und zweitens nicht deutlich effektiver als der Tafelanschrieb, da die mit dieser Methode bei der Präsentationsphase eingesparte Zeit auf alle Fälle in der Erarbeitungsphase zugegeben werden müsste.

### **4.2. Lernverfahren / Arbeitsformen / Sozialformen**

Eine zweite wichtige methodische Entscheidung betrifft die gewählte Arbeitsform zur Erarbeitung der vier Kritiken: So soll erstens aufgrund der Vielzahl der Texte, die eine gemeinsame Erarbeitung zu zeitintensiv macht, in vier Gruppen gearbeitet werden, die zweitens aufgrund des verschieden hohen Anspruchsniveaus der Texte im Sinne einer Binnendifferenzierung auf verschieden starke Lerngruppen innerhalb des Kurses verteilt werden. So hoffe ich die unterschiedlichen Anforderungen, die die Erarbeitung der vier ausgewählten Kritiken an die Schüler stellen, angemessen auf die unterschiedlichen Leistungsstärken und Lernvoraussetzungen aufzuteilen.

Die Form des Schülervortrags bei der Hausaufgabenpräsentation ist den Schülern bekannt. Für die arbeitsteilige Gruppenarbeitsform habe ich mich im Sinne einer Binnendifferenzierung entschieden. Da die Schüler bereits zum Beginn der Unterrichtsreihe (sowie auch schon davor) in Gruppen gearbeitet haben, sind keine Schwierigkeiten weder bei dieser Arbeitsform noch bei der sich anschließenden Präsentation zu erwarten. Um eine gewisse Übersichtlichkeit und Einheitlichkeit des Tafelbildes zu gewährleisten, behalte ich mir vor, die Schülerbeiträge dabei jeweils den vorherigen Beiträgen syntaktisch und formal einander anzugleichen. Die anschließende Vertiefungsphase ist als fragend-entwickelndes

Lernverfahren insofern vom darauffolgenden Unterrichtsgespräch abzugrenzen, als in ihr der Lehrer stärker lenkend fungiert, während die Schüler beim letzten Unterrichtsschritt (fakultativ) frei ihre Meinung äußern und somit nicht mehr eine Erarbeitung als viel mehr ein Meinungsaustausch im Vordergrund steht.

## 5. Literaturverzeichnis

### 5.1. Primärliteratur

- Heinrich von Kleist: *Prinz Friedrich von Homburg*. Stuttgart 2001.
- Helmut Sembdner (Hg.): *Heinrich von Kleists Nachruhm. Eine Wirkungsgeschichte in Dokumenten*. Frankfurt 1984. (Darin Texte von Fontane, Brecht und Bachmann)
- Martin Walser: *Erfahrungen beim Verfassen einer Sonntagsrede*. Rede zum Erhalt des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 1998. Frankfurt 1998.

### 5.2. Sekundärliteratur und didaktische Literatur

- Annette Grindl: *Die Behandlung von Kleists ‚Prinz Friedrich von Homburg‘ im Grundkurs 12 unter Einbeziehung neuer Arbeitsformen. Zweite Staatsexamensprüfung für die Laufbahn des höheren Schuldienstes*. Heilbronn 1999. Unter [www.kleist.org](http://www.kleist.org) (Mai 2004).
- Bernd Hamacher: *Heinrich von Kleist – Prinz Friedrich von Homburg. Erläuterungen und Dokumente*. Stuttgart 1999.
- Walter Hinderer: *Kleist's Dramen. Neue Interpretationen*. Stuttgart 1981.
- Rudolf Ibel: *Heinrich von Kleist – Prinz Friedrich von Homburg. Grundlagen und Gedanken zum Verständnis klassischer Dramen*. Frankfurt 1971.
- Klaus Kanzog: *Heinrich von Kleist: „Prinz Friedrich von Homburg“*. Texte, Kontexte, Kommentare. München 1977.
- Jochen Schmidt: *Heinrich von Kleist. Die Dramen und Erzählungen in ihrer Epoche*. Darmstadt 2003.
- Manfred Schunicht: *Heinrich von Kleist – Prinz Friedrich von Homburg. Marionette, Patriot, Utopist?* Paderborn 1996.
- Siegfried Streller: „Verantwortung und Verantwortlichkeit in Kleists ‚Prinz Friedrich von Homburg‘“. In: Kleist-Jahrbuch 1991. S.53-59.
- Gero von Wilpert: *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart 1989.

### **5.3. Lehrpläne**

- Ministerium für Kultus, Bildung und Sport: *Lehrplan Gymnasium Deutsch. Jahrgangstufen 11-13*. Saarbrücken o.J.
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes: *Lehrplan Gymnasien / Gesamtschule. Jahresprogramm 2003/2004. Jahrgangsstufe 12. Pflichtlektüre – Heinrich von Kleist: Prinz Friedrich von Homburg*. Saarbrücken 2003.

## **6. Anhang**

### **6.1. Erwartungshorizont: Tafelbild**

### **6.2. Texte mit Arbeitsaufträgen**

## Der Prinz von Homburg in der Kritik

Theodor Fontane,  
Aufzeichnungen 1872

Bertolt Brecht,  
Sonett 1939

Ingeborg Bachmann,  
Essay 1960

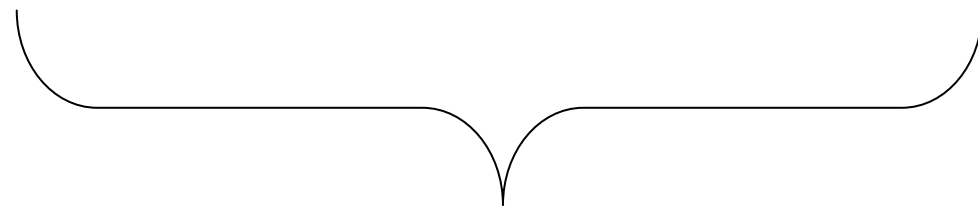
Martin Walser,  
Rede 1998

Neg. Kritik → bezieht sich auf  
unhistorische Darstellung und die  
Charakterdarstellung des Prinzen  
(„unpreußisch“)

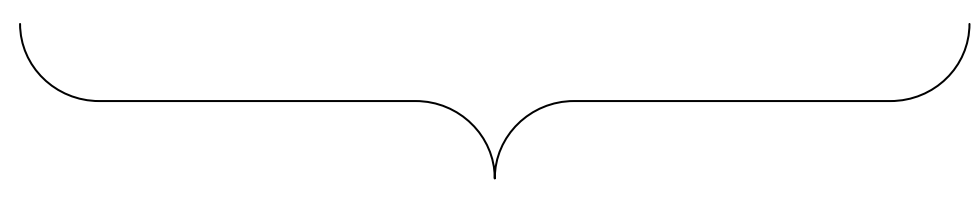
Neg. Kritik → bezieht sich auf die  
Kritik am preußischer Militärstaat und  
den „Knechtsverstand“ des Prinzen

Pos. Kritik → bezieht sich auf  
Selbstwertung des Prinzen und dessen  
menschliche Entwicklung

Pos. Kritik → bezieht sich auf die  
„Gewissensfreiheit“ des Prinzen und  
auf die Selbstverantwortung, die er für  
sein Tun übernimmt



**beziehen sich mehr auf die historischen Gegebenheiten und deren  
Bearbeitung**



**beziehen sich mehr auf allgemein-menschliche Grundsituationen**

## 6.2. Arbeitsblätter

### 1. Theodor Fontane, Aufzeichnungen, Juli 1872

„Es ist zweierlei, was mich daran [am *Prinz von Homburg*] verdrießt:

Die willkürliche Behandlung des Historischen; das Unechte des Kostüms, der Personen und Situationen.

Die Charakterzeichnung des Prinzen, der ein Haselant<sup>1</sup> ist, aber kein Held und brandenburgischer Kriegsmann.

Auf Punkt 1 leg' ich nur *deshalb* Gewicht, weil es ein pommersch-brandenburgischer Edelmann, ein Kleist, ein gewesener Gardeoffizier ist, der diese Verstöße macht und im Kleinen wie im Großen alles so unbrandenburgisch darstellt wie nur möglich. Bei Fehrbellin (soweit ich es gegenwärtig habe) focht gar kein Fußvolk, die Schlachtdisposition war eine andere, die Stimmung war eine andere, die Obersten und Generale hatten andere Aufgaben, kein Rittmeister v. Mörner trat auf, sondern ein Oberst v. Mörner griff entscheidend in die Schlacht ein, in Fehrbellin gibt es gar kein Schloß, ein gefangengesetzter Prinz kann nicht auf eine halbe Stunde die Prinzessin besuchen, brandenburgische Obersten versammeln sich nicht, in harmloser Meuterei, zu einer Sturmpetition, kein brandenburgisches Regiment [...] rückt ohne Befehl vor das kurfürstliche Schloß, kein Kottwitz hält eine Rede über das Tötende der Disziplin und über das gelegentliche Recht der „freien Aktion“, und kein Kurfürst von Brandenburg – am wenigsten Kurfürst Friedrich Wilhelm – sagt, wenn das Kriegsgericht gesprochen hat: ‚Er (der Verurteilte) mag selber entscheiden; glaubt er, daß ihm Unrecht geschehen sei, so ist er frei.‘ Diese Art von Gemütlichkeit in Fragen, wo bei den Hohenzollern immer die Gemütlichkeit aufhörte, nämlich in Militär- und Disziplinfällen, ist durchaus unhistorisch, unbrandenburgisch und gibt ein ganz falsches Bild von Zeit, Land und Menschen. [...]

Lest den Text und stellt ihn anschließend dem Kurs unter folgenden Gesichtspunkten vor:

1. Verfasser, Datum und Form der Kritik
2. Welches Werturteil zum Prinz von Homburg wird zum Ausdruck gebracht?
3. *Wie wird dieses Urteil begründet?*

---

<sup>1</sup> Haselant: Geck, Pralhans, Angeber. Fontane schreibt an anderer Stelle: Menschen wie er sind „eitle, krankhafte, präntiöse Waschlappen, aber keine Helden...“

## 2. Bertolt Brecht, Über Kleists Stück „Prinz von Homburg“ (1939)

Oh Garten, künstlich in dem märkischen Sand!  
 Oh Geistersehn in preußischblauer Nacht!  
 Oh Held, von Todesfurcht ins Knien gebracht!  
 Ausbund von Kriegerstolz und Knechtsverstand!

Rückgrat, zerbrochen mit dem Lorbeerstock!  
 Du hast gesiegt, doch wars dir nicht befohlen.  
 Ach, da umhalst nicht Nike<sup>2</sup> dich! Dich holen  
 Des Fürsten Büttel<sup>3</sup> feixend in den Block.

So sehen wir ihn denn, der da gemeutert  
 Mit Todesfurcht gereinigt und geläutert  
 Mit Todesschweiß kalt unterm Siegeslaub.

Sein Degen ist noch neben ihm: in Stücken  
 Tot ist er nicht, doch liegt er auf dem Rücken  
 Mit allen Feinden Brandenburgs im Staub.

Lest den Text und stellt ihn anschließend dem Kurs unter folgenden Gesichtspunkten vor:

1. Verfasser, Datum und Form der Kritik
2. Welches Werturteil zum Prinz von Homburg wird zum Ausdruck gebracht?
3. *Wie wird dieses Urteil begründet?*

---

<sup>2</sup> In der griechischen Mythologie vergötterte Personifikation des „Sieges“, meist geflügelt dargestellt.

<sup>3</sup> Fronbote, Gerichtsknecht

### 3. Ingeborg Bachmann, *Der Mut zu Kleist*, Essay 1960

Ich bewunderte und liebte Kleist, ich hatte den „Prinz von Homburg“ gelesen, aber nur ein einziges Mal auf der Bühne gesehen, in Paris, in französischer Sprache, in der Inszenierung von Jean Vilar. Gérard Philipe gab ihm Glanz, Zittern, Demut. Er sprach französisch, war fern von Preußen, von Deutschland. Man mußte das Stück lieben. Aber konnte man das Stück noch lieben, wenn Brandenburg wieder Brandenburg war und bei dem Kanonendonner, der den Prinz zurück ins Leben ruft, sich die schlimmsten Assoziationen einstellen?

[...] Es gibt in diesem Schauspiel, dessen Szenen alle zur Nachtzeit spielen (oder in der Dämmerung oder im Morgengrauen), durch den ständigen Lichteinfall der Sprache und einer Freiheit, die nicht eigens ihre Verkündigung braucht, sondern sich durch die Sprache fühlbar macht, eine große Helligkeit und Klarheit.

Es gibt in diesem Schauspiel, und dies ist, glaube ich, noch nie recht bemerkt worden, keinen einzigen Bösewicht, keine Gestalt, die einer Niedrigkeit fähig wäre, einer Intrige, einer Schurkerei. Und es gibt nicht ein ‚Schicksal‘, nichts Verhängliches, Unaufhaltsames. So muss der Prinz uns erscheinen als der erste moderne Protagonist, schicksallos, selber entscheidend, mit sich allein in einer ‚zerbrechlichen‘ Welt und uns darum nah, kein Held mehr, kein komplexes Ich und leidende Kreatur in einem, ein ‚unaussprechlicher‘ Mensch, wie Kleist selbst sich genannt hat, ein Träumer, Schlafwandler, der Herr seiner selbst wird.

Lest den Text und stellt ihn anschließend dem Kurs unter folgenden Gesichtspunkten vor:

1. Verfasser, Datum und Form der Kritik
2. Welches Werturteil zum Prinz von Homburg wird zum Ausdruck gebracht?
3. *Wie wird dieses Urteil begründet?*

#### 4. Martin Walser, Erfahrungen beim Verfassen einer Sonntagsrede 1998

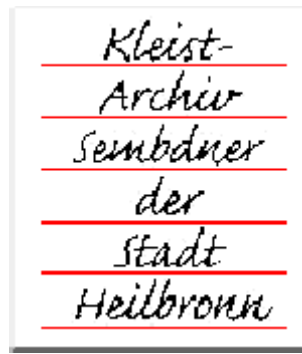
[...] Ein gutes Gewissen ist keins. Mit seinem Gewissen ist jeder allein. Öffentliche Gewissensakte sind deshalb in der Gefahr, symbolisch zu werden. [...] Es kann keiner vom anderen verlangen, was er gerne hätte, der aber nicht geben will. Und das ist nicht nur deutsche idealistische Philosophie. In der Literatur zum Beispiel, Praxis. Bei Kleist. Und jetzt kann ich doch noch etwas Schönes bringen.

Herrliche Aktionen bei Kleist, in denen das Gewissen als das schlechthin Persönliche geachtet, wenn nicht sogar gefeiert wird. Der Reitergeneral Prinz von Homburg hat sich in der Schlacht befehlswidrig verhalten, der Kurfürst verurteilt ihn zum Tode, dann plötzlich: ‚Er ist begnadigt!‘ Natalie kann es kaum glauben: ‚Ihm soll vergeben sein? Er stirbt jetzt nicht?‘ fragt sie. Und der Kurfürst: ‚Die höchste Achtung, wie Dir wohl bekannt/ Trag ich im Innersten für sein Gefühl. Wenn er den Spruch für ungerecht kann halten, / Kassier ich die Artikel; er ist frei!‘ Also, es wird ganz vom Gefühl des Verurteilten abhängig gemacht, ob das Todesurteil vollzogen wird. Wenn der Verurteilte das Urteil für ungerecht halten kann, ist er frei.

Das ist Gewissensfreiheit, die ich meine.

Lest den Text und stellt ihn anschließend dem Kurs unter folgenden Gesichtspunkten vor:

1. Verfasser, Datum und Form der Kritik
2. Welches Werturteil zum Prinz von Homburg wird zum Ausdruck gebracht?
3. Wie wird dieses Urteil begründet?



Kleist-Archiv Sembdner · Berliner Platz 12 · D-74072 Heilbronn  
Tel. +49 7131 56-2668 · Fax +49 7131 56-2699 · E-Mail: [kleist@kleist.org](mailto:kleist@kleist.org)

### Zum Beispiel Heilbronner Kleist-Blätter

Halbjahreszeitschrift, erscheint seit 1996. Gegründet, um die Kleist-Bibliographie zu publizieren. Schnell weiterentwickelt zu einem Service-Organ mit den Rubriken *Kleist auf dem Theater* (Premierentermine), *Kleist an der Hochschule* (Veranstaltungen), Rezensionen, Termine, Nachrichten, Sonderbibliographien (z. B. *Michael Kohlhaas* und Magisterarbeiten an deutschen Hochschulen), *Dissertation abstracts* (neue Arbeiten an amerikanischen Universitäten), Forschungsberichte (bisher zum *Homburg*).

Stammten die ›großen‹ Beiträge in den *HKB* anfänglich eher aus dem Wissenschaftslager, so stellte sich schnell heraus, daß man mit den paar ›Kopiervorlagen‹, die man an wissenschaftliche Bibliotheken liefern darf, keine vernünftige Auflagenhöhe erzielen kann. Das Thema Wissenschaft war darüber hinaus partiell abgedeckt durch die von der Heinrich-von-Kleist-Gesellschaft herausgegebenen *Kleist-Jahrbücher* und durch die *Beiträge zur Kleist-Forschung* unserer Kollegen im Kleist-Museum in Frankfurt (Oder).

Da entdeckten wir für uns das Theater und konnten uns vorstellen, Premierenerichte zu publizieren, also so eine Art besseres *Theater heute* für Kleist-Themen anzubieten. So haben wir mehrere Beiträge – naturgemäß vorrangig zum *Käthchen* – gedruckt.

Schließlich die Literatur, die zeitgenössische: Wir publizierten Jan Christs *Kleist-Dramolette*, und als wir von Stefan Kaegis Hörspiel *Play Dagobert* hörten, in dem eine entführte Oberbürgermeisterin pausenlos das *Käthchen von Heilbronn* rezitieren muß, gab es kein Halten mehr.

Heute stehen die *Heilbronner Kleist-Blätter* auf mehreren Standbeinen: Kleist-Bibliographie, Termine & sonstige Informationen, Wissenschaft, Theater, Literatur (Erstdrucke). Sie leben vom und mit dem Enthusiasmus ihres Herausgebers, der trotz seines Status als städtischer Angestellter sein subkulturelles literarisches Herkommen nicht verleugnen kann und will (mehr siehe *Who is who*, *Kürschner* und *Kosch*, 3. *Ergänzungsband*).

Bisheriger Inhalt siehe <http://www.kleist.org/hkb/hkbinhalt.htm>. Neugierig geworden? Dann bestellen Sie, kostenlose Probehefte gibt's nämlich nicht. Preis? Ausgaben 1-10 je 5 €, ab Ausgabe 11 je 7,50 €.

Mitarbeit möglich? Ja, besonders im Bereich Rezension. Wobei wir nur Kleist-Bezogenes besprechen lassen. Bei Interesse setzen Sie sich bitte mit uns in Verbindung.