

Kleist-Archiv Sembdner, Internet-Editionen

Ditmar Skrotzki

Kleist im Deutschunterricht des Gymnasiums

„Die Schule dieser Tage durchgegangen ...“

Der Text ging aus einem Vortrag des Verfassers in der Kleist-Gedenk- und Forschungsstätte, Frankfurt/Oder, 1992 hervor und wurde zuerst veröffentlicht in:
Beiträge zur Behandlung Kleists im Deutschunterricht. KID. Hrsg. im Auftrag der Kleist-Gedenk- und Forschungsstätte (Kleist-Museum) vom Förderkreis des Kleist-Museums Frankfurt (Oder) e. V., 1994. Redaktion Ingrid Patitz, S. 19-32.

Für die vorliegende Internet-Edition vom Autor durchgesehen und vom Kleist-Archiv Sembdner der Stadt Heilbronn mit freundlicher Genehmigung von Autor und ursprünglichem Herausgeber (www.kleist-museum.de) auf dem Webserver des Kleist-Archivs Sembdner zum Download bereitgestellt.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2002 Ditmar Skrotzki und Kleist-Archiv Sembdner

Diese Datei stammt exklusiv vom Server des Kleist-Archivs Sembdner www.kleist.org
Unsere Adresse: Kleist-Archiv Sembdner, Berliner Platz 12, D-74072 Heilbronn. E-Mail: kleist@kleist.org
Gern stellen wir auch Ihre Arbeit kostenlos ins Internet. Bei Interesse nehmen Sie bitte Kontakt mit uns auf.
Informationen über unsere Arbeit erhalten Sie gern.

Ditmar Skrotzki

Kleist im Deutschunterricht des Gymnasiums

„Die Schule dieser Tage durchgegangen ...“

Kleist heute und in der Schule – da ist nicht nur Zustimmung zu erwarten. Querdenker wie er haben schon früher manchen Geheimen Rat und Leser vor den Kopf gestoßen. Bringen wir 200 Jahre später mehr Verständnis auf? Hat er und heute sogar mehr zu sagen als damals? Worauf lassen wir uns ein, wenn wir uns auf ihn einlassen?

1. Literaturgeschichtliche Bedeutung und regionale Verankerung Kleists

Zunächst einmal gilt dies: 180 Jahre literarische Rezeption haben fertig gebracht, woran am 21. November 1811 niemand denken konnte. Kleists Name gehört zu den großen Namen deutscher Literatur: Goethe, Schiller, Hölderlin, Kleist, Jean Paul. Einerlei, ob man ihn zwischen Klassik und Romantik zu platzieren versucht, ob man ihn nationalistisch als „Fackel Preußens“ bezeichnet, oder ob man ihn gesellschaftstheorielastiger einer individualistischen „Kunstperiode“ /1/ zurechnet, immer bleibt es bei der herausragenden Stellung im Aufriss deutscher Literatur. Wären wir in Frankreich, wäre allein damit die Frage nach Kleists schulischer Kanonizität positiv entschieden. Und so ganz verkehrt kann man ein solches Denken in den Traditionslinien regionaler Identität nicht nennen. Kleist ist wie Fontäne ein brandenburgischer Dichter, der von hier aus in den gesamten deutschsprachigen Raum und in Teile des europäischen Kulturraumes hinein gewirkt hat. In Frankreich etwa hat man vom existenzphilosophischen Denkansatz her die hohe Aktualität der Menschen- und Situationsgestaltung in „Prinz Friedrich von Homburg“ erkannt und das Werk adaptiert. Aber ohne den Bezug auf den regionalen Hintergrund bleibt eine solche Aufnahme unscharf und von temporären Interessen bestimmt. Aus geistigen wie geographischen Gründen kann eine eigentliche Traditions- und Verständnispflege nirgends besser als in Kleists Heimat geleistet werden.

Doch um Kleists Bedeutung auch für schulische Lektürelisten zu erfassen, müssen wir inhaltlich argumentieren. Daher:

2. Kleists Aktualität und Eignung für den Unterricht

Karl Heinz Bohrer hat in seinen Interpretationen Kleist und seinen Figuren Destruktion und Selbstzerstörung vorgehalten. Er hat Kleist damit im Endeffekt zu einem pathologischen Fall gemacht. Er attestiert dem Autor wie seinen Geschöpfen eine Psychologie der „Umschlägigkeit zum Tode“, die geradezu darauf aus sei, in Situationen zu geraten, in denen diese Figuren ihr Zerstörungswerk beginnen könnten. Und Bohrer bewertet diesen vermeintlichen Grundzug ausschließlich negativ: „Wie immer man den selbstmörderischen Triumphgesang Kleists und seiner Helden benennt - ‚Erkrankung des Ich‘, Pathologie, Ekstase oder gesellschaftlich bedingte Neurose - ... wir haben es mit einem psychologischen bzw. pathologischen System zu tun und nicht mit einem symbolischen oder erkenntniskritischen.“ /2/ Und: Kleists Erzählungen sind eine „Prosa, die mörderisch ist, weil das Schreckliche kalt und unbeteiligt vorgetragen wird, eine verborgene Komplizenschaft des Autors ahnen lassend.“ /2/.

Müssten wir nicht angesichts einer solchen Einstufung aus pädagogischen Gründen warnend vor Kleist den Zeigefinger erheben? Ich meine, das Bild ist falsch, so zutreffend auch viele Einzelbeobachtungen sein mögen. Kleistsche Personen frönen nicht einer „genussreichen Selbstquälerei“, sondern es geht ihnen - willentlich oder unwillentlich - um Gerechtigkeit, Wahrheit, Liebe, Verwirklichung des Selbst im individuellen Lebensprozess und im gesellschaftlichen Umfeld, das

allerdings in einer häufig absolut genannten Weise, ohne persönliche oder bürgerliche Rücksichtnahmen und auch um den Preis des eigenen Lebens. Schüler können daher an ihnen sogar hervorragend wichtige Gesetzmäßigkeiten und Lebensstrategien unverstellt wahrnehmen, problematisieren und sich mit ihnen auseinandersetzen. Ich sehe darin in der Tat eine wichtige Aufgabe des Unterrichts, gerade in einer Gesellschaft, die sich - unabhängig von ihrem Bewusstseinsgrad - an dem postmodernen Prinzip orientiert: Alles ist möglich, alles ist erlaubt, nur bitte störe uns niemand, wenn wir uns an den großen Vergnüglichs-Zug anhängen.

Wählen wir ein Beispiel. Die 15-jährige Mestizin Toni aus der „Verlobung in St. Domingo“ scheint zunächst nicht nur geographisch einer fernen Welt anzugehören, sondern auch in der Welt der Unterdrückung, des Hasses und der Rachsucht unterzugehen, der sie entstammt. Bei näherer Betrachtung stellt sich heraus, dass sie es ist, die sich aufgrund ihrer erwachten Liebe zu Gustav aus der endlosen Kette des Hasses und aus ihrer Rolle als Lockvogel dafür befreien will. Sie scheitert nicht so sehr an der Gewaltsamkeit ihres Clans als vielmehr an der Skepsis und dem Misstrauen Gustavs ihr gegenüber. Er, Gustav, missversteht ihr geistesgegenwärtiges Rettungshandeln für ihn als Verrat und erschießt in seiner Enttäuschung sie und - als er erfährt, was er angerichtet hat - auch sich selbst. 16-jährige Schüler erfassen diese Konstellation mehrheitlich immer: Die Liebe als Chance zur Veränderung, zur Überwindung des Hasses sowie die Spannung zwischen notwendigem Vertrauen und der Skepsis aufgrund des Augenscheins und der Kenntnis der Welt. In der näheren Auseinandersetzung mit den Charakteren sehen Schüler aber auch, wo weitere Ursachen des Misslingens liegen: Zu nennen ist nicht nur Gustavs verständliches Sicherheitsbedürfnis, aus dem heraus er immer neue „Prüfungen“ Tonis startet, zu nennen ist vor allem seine Befangenheit in sich selbst, die sogar Tonis Hingabe zu einem Rechenfaktor macht: Das Mädchen scheint ihm danach als mögliche Gefahrenquelle höchstwahrscheinlich auszufallen, bis er von ihrem Handeln doch überrascht wird. So verschiebt sich allmählich das Problem einer Krise der politischen und moralischen Verhältnisse zum Problem einer Krise der Vertrauensfähigkeit, und Toni, die als einzige das Wagnis des Vertrauens eingeht, wird das erste Opfer.

Ist das vielleicht „Lust am Zerstörerischen“? Ist das nicht eher enthüllende Anmahnung, die auch heute zur Auseinandersetzung herausfordert, die Oberflächlichkeit und Berechnung der Menschen im Umgang miteinander auch dort anklagt, wo man sich mit den allgemeinen Zuständen entschuldigen möchte?

Als zweites Beispiel kann uns „Die Marquise von O...“ dienen. Die Novelle zeigt bei aller Unwissenheit der Marquise über ihren Zustand und bei aller Entschiedenheit, in schlimmen Zeiten ihr Geschick selbst in die Hand zu nehmen, auch ihr Zögern, die wahre Rolle des Grafen zur Kenntnis zu nehmen. Man kann die Marquise verstehen, denn der Zweifel am Retter müsste auch ihre geistigen Grundlagen gefährden. Weiter zeigt die Novelle am Verhalten des Grafen, wie schwer das Bekenntnis der Schuld zu leisten ist, wie bevorzugt statt dessen Schuld mit Gesten der Generosität und billigen Patentlösungen überspielt wird. In einer außerordentlich modernen Figurenzeichnung erzählt Kleist, wie tief die Zwiespältigkeit nicht nur in den äußeren Verhältnissen, sondern mehr noch in den Personen selbst gründet, und er zeigt auch, welcher großen Anstrengungen aller es bedarf, diesen Zustand zu überwinden und in so genannte gesittete Verhältnisse zu überführen. Ethos und Moral dienen hier nicht nur als Vokabel, sondern sind lebensnotwendige Aufgabe für jeden.

Eine solche Wiedergabe der Welt ist weder überspannt noch pathologisch zu nennen. Sie ist äußerst realitätskonform und zugleich provokant. Sie zeichnet detailliert die psychischen Wendungen und Entwicklungen, und sie legt den Finger auf die Bruchstellen in einem rationalen und harmonischen Welt- und Menschenbild, durch die das Irrationale Einzug hält. Sie zeigt, wie dünn der Untergrund ist, auf dem die geordnete Welt aufbaut und wie viel Energie es erfordert, sie nach einem Einsturz wieder zu errichten. Im „Erdbeben in Chili“ zerbricht sogar die Natur selber, und die im Entsetzen darüber scheinbar zur Einsicht gelangten Menschen eifern ihr rasch nach: Die Menge guckt die vermeintlich Schuldigen aus und ruht nicht, bis diese erschlagen sind. Nur in der moralischen Leistung der Adoption des verwaisten Philipp gibt es einen hoffnungsvollen und fast freud-

gen Aspekt hinsichtlich der Zukunft. Muss man die Krisenherde unserer Zeit erst einzeln benennen, um zu zeigen, wie aktuell Kleist Rollen- und Aufgabenverteilung beschreibt? Seine Analysen halten auch in einem um Gegenwärtigkeit bemühten Literaturunterricht stand.

Aber nicht nur thematisch ist Kleist mit vielen seiner Werke auf verschiedenen Klassenstufen interessant und gut verwendbar. Er gilt zu Recht auch als Meister der sprachlichen Form. Für einen literarisch orientierten Sprachunterricht ist sein Werk reichhaltige Fundgrube für sprachliche Situationen und Unterrichtsansätze. Von der syntaktischen Satzanalyse bis zur Sprechgestaltung der Musik in der Sprache, von der rhythmischen Dialoggestaltung bis zum viel sagenden, schweigenden Gestus, von der journalistischessayistischen Form bis zur spannungsreichen Zielorientierung als einem sprachlichen Grundduktus ist alles zu entdecken und zu nutzen. Diese Hinweise lassen bereits erkennen, wie sich hier Sprachbetrachtung, Interpretation und ästhetisch-kreative Erziehung miteinander verbinden lassen.

3. Praxis der Lehrpläne und Unterrichtsrealität

Wie ist ein solcher Befund in den Lehrplänen berücksichtigt?

In den Lehrplänen und Literaturlisten der einzelnen Bundesländer ist Kleist unterschiedlich vertreten. Ich möchte hier nicht systematisch die Pläne der einzelnen Bundesländer durchgehen. Nur soviel: Kleist ist, seiner Bedeutung gemäß, hinreichend erwähnt. Innerhalb der Obligatorik taucht er in Ländern mit Zentralabitur immer wieder einmal auf (z. B. Saarland 1986/87: „Amphitryon“), ansonsten nur in Schleswig-Holstein. Dort gilt für die Oberstufe als Mindestanforderung uneingeschränkt: Ein Werk Kleists. In den Empfehlungslisten der einzelnen Länder erscheinen die verschiedenen Werke für fast alle Klassenstufen und das in ganz unterschiedlicher Ausführlichkeit. In Schleswig-Holstein etwa wird der „Zerbrochne Krug“ für die Klasse 8 empfohlen, in Bayern zusammen mit der „Verlobung in St. Domingo“ für die Klasse 9, in Niedersachsen für die Klassenstufe 7-10 und im Saarland für die Oberstufe. Berlin, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und das Saarland nennen ein sehr breites Spektrum an Werken Kleists, Thüringen empfiehlt für die Oberstufe nur die „Marquise“ oder das „Erdbeben“. In vielen Lehrplänen werden für die Oberstufe anstelle von Werken thematische, möglichst aktualisierbare Unterrichtsreihen vorgeschlagen oder als verbindlich gesetzt (so u.a. in Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz). In diesen Fällen ist die Tendenz erkennbar, dass Kleists Werke in die Reihe möglicher Konkretisierungsstoffe zurückgenommen oder auch gar nicht erwähnt werden, da man gleich neuere Texte wählt. So taucht in Berlin etwa der „Prinz von Homburg“ innerhalb einer Reihe „Bürger und Individuum in der Literatur von der Aufklärung bis zur Klassik“ auf: Hessen hält das „Erdbeben“ für einen geeigneten Stoff in einer Reihe „Utopie in der Literatur“, den „Prinzen“ für die Reihe „Selbsterfahrung und Identität“ und den „Kohlhaas“ für die Reihe „Außenseiter der Gesellschaft in Literatur“. In Nordrhein-Westfalen wird immerhin noch eine mögliche Unterrichtsreihe „geschichtliche Ereignisse in geschichtlichen Quellen und fiktionalen Texten“ vorgeschlagen, und man sieht dafür eine Möglichkeit im Vergleich der Schlacht bei Fehrbellin mit ihrer Gestaltung im „Prinzen von Homburg“. All diese Einzelheiten auswertend, lässt sich festhalten: Je theoretischer und didaktisch begründender ein Lehrplan daherkommt, desto schwerer tut er sich mit einer nicht relativierten Nennung zentraler Autoren und Werke. Je mehr er Fertigkeiten, Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen zum Gegenstand seiner Bildungsabsichten macht, desto weiter drängt er die Autoren und Werke ab in den Beispielsrang für jeweils als wichtig erachtete thematische Einblicke in unsere Realität. Mahnend ist dabei auf eine durchaus problematische Begründungslücke hinzuweisen, und zwar auf die Lücke zwischen diesen Qualifikationen und dem Festlegen der thematischen Schneisen.

In Baden-Württemberg sieht die Situation im näheren so aus: Kleist taucht in der Lektüreliste mit folgenden Empfehlungen auf:

für Klasse 9/10

Die Verlobung in St. Domingo

für Klasse 11-13

Michael Kohlhaas

Das Erdbeben in Chili

Die Marquise von O...

Der zerbrochne Krug

Amphitryon

Prinz Friedrich von Homburg

Generell gilt, dass 50 Prozent der gelesenen Literatur aus der Empfehlungsliste stammen muss, andere Werke hinzukommen dürfen. Praktisch bezieht sich diese Offenheit aber auf moderne Texte, da die Liste nichtständig ergänzt werden kann.

Eine stark regulierende Funktion üben die Pflichtstoffe für das Zentralabitur aus. Bis 1979 gab es eine Liste mit 7 Pflichtlektüren für die Klassen 12 und 13, in der Kleist mit „Prinz Friedrich von Homburg“ vertreten war. (Die anderen Werke waren: *Nathan*, *Iphigenie*, *Faust*, *Wallenstein*, wahlweise *Woyzeck* oder *Danton*, *Galilei* oder *Der gute Mensch von Sezuan*.) Mit der Einführung von Grund- und Leistungskursen in der neu gestalteten Oberstufe ab 1980 wurde die Zahl der Pflichtlektüren zunächst auf 2 herabgesetzt, ab 1985 wieder auf 4 erhöht. Ab 1993 wird im Grundkurs die Zahl von 4 wieder auf 3 reduziert, um den Wahlbereich gegenüber dem Pflichtbereich zu stärken. Kleist kam bzw. kommt in dem Pflichtbereich mit folgenden Werken vor: 1980-84 im Leistungskurs: „Prinz Friedrich von Homburg“, im Grundkurs: „Michael Kohlhaas“; 1991-94 im Leistungskurs: „Marquise von O...“. Für die Zeit ab 1995 wird es den Vorschlag „Der zerbrochne Krug“ für den Leistungskurs geben, die Entscheidung darüber fällt Anfang 1993.

Die Akzeptanz der Stoffe auf Schülerseite spiegelt sich recht gut in der Themenwahl im schriftlichen Abitur. Wie stark ein Autor im Bewusstsein der Fachlehrer verankert ist, zeigt eine Erhebung, die 1987 in den Fachschaften Deutsch von 20 repräsentativ ausgewählten Gymnasien in Baden-Württemberg durchgeführt wurde. Die Erhebung diente mit zur Findung der Pflichtlektüren bis zum Jahr 1994. Berücksichtigt wurden nur die Werke, auf die sich die ganze Fachschaft einer Schule einigte. Kleist ist danach im Bewusstsein der Lehrer ein wichtiger Erzähler. Unter den am häufigsten genannten epischen Werken nimmt der „Kohlhaas“ bei 50 Prozent der befragten Fachschaften den Spitzenplatz ein, die „Marquise von O...“ wurde von 20 Prozent der Befragten angegeben. Unter den dramatischen Werken war keine mehrfache Nennung Kleists. Das heißt nicht, dass die betreffenden Lehrer keine Dramen Kleists im Unterricht behandeln, sondern nur, dass sie sie nicht unbedingt in die geringe Zahl der Pflichtlektüren für das Zentralabitur aufgenommen wissen wollen.

Ganz ähnlich gestaltet sich der Eindruck, wenn man alle Klassenstufen berücksichtigt. Eine informelle Erhebung von 1988 aufgrund von Umfragen, Klassenbuchauswertungen und Gesprächen mit Lehrern ergab die folgende Übersicht. Es wurde eine Einteilung in 3 Kategorien vorgenommen:

1. In der Schulpraxis fest verankert:

Michael Kohlhaas (OSt)

2. Häufig gelesene Schullektüre:

Michael Kohlhaas (Kl. 9/10)

Der zerbrochne Krug (OSt)

Prinz Friedrich von Homburg (OSt)

3. Lektüre, die mehr beachtet werden sollte:

Das Erdbeben in Chili (Kl. 7/8)

Die Verlobung in St. Domingo (Kl. 9/10)

Die Marquise von O... (OSt)

Insgesamt zeigt die Erhebung des Ist-Zustandes ein zufrieden stellendes bis gutes Bild sowohl hinsichtlich des Angebotes als auch hinsichtlich der Akzeptanz und Verarbeitungsqualität auf Schülerseite, wie sie sich in Aufsätzen zeigt.

Nun wäre es unsinnig, ein Gesamtwerk in seiner Lesbarkeit für die Schule auf bestimmte Werke zu begrenzen. Aus praktischen Gründen jedoch kann man eine Art Grundempfehlung geben, von der wiederum nur eine Auswahl im konkreten Unterricht einer Klasse Verwendung finden wird. Wie könnte ein solcher Minimalkonsens aussehen? Ich orientiere mich bei der Zusammenstellung an der beschriebenen unterrichtlichen Resonanz und Akzeptanz; an der Möglichkeit, Zuordnungen zu verschiedenen Klassenstufen vorzunehmen; an der Eignung der Texte für variable Reihenbildungen; und an ihrer methodisch differenzierten Verwendbarkeit.

Ein solcher Wunschkanon hat folgenden Umfang:

An kurzen Texten:

Der Brantweinsäufer und die Berliner Glocken

Anekdote aus dem letzten preußischen Kriege

Das Bettelweib von Locarno

An Dramen:

Prinz Friedrich von Homburg

Der zerbrochne Krug

An Erzählungen:

Die Marquise von O...

Das Erdbeben in Chili

Die Verlobung in St. Domingo

An theoretischen Texten:

Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden

Allerneuester Erziehungsplan

Über das Marionettentheater

Dazu im Zusammenhang mit der Oberstufenarbeit einige Auszüge der wichtigsten Briefe:

etwa zum Lebensplan, zur aufklärerischen Erziehungsabsicht, zur Kantkrise, zur Thematik des Einsturzes.

4. Verteilung auf Klassenstufen, Möglichkeiten der Reihenbildung, methodische Möglichkeiten

Wie lässt sich eine solche Zusammenstellung auf die verschiedenen Klassenstufen verteilen?

In Klasse 5 oder 6 ist ein Text wie der vom **Branntweinsäufer** und den Glocken behandelbar. Der Begründungsnotstand des Soldaten lässt ihn zum kreativen Semantiker werden, in jedem Glockenklang hört er die Empfehlung einer anderen Schnapssorte, bis sein Widerstand zerbricht. Dabei wirkt er nicht unsympathisch in seiner Schwäche. Sein Erfindungsreichtum verlangt nach rhythmisch-klanglichem Spiel, bei dem über die musikalische Sprachgebung die Situation bewusst erfasst werden kann.

Später, etwa ab der Klasse 8, bietet die „**Anekdote aus dem letzten preußischen Krieg**“ reichhaltige Behandlungsmöglichkeiten. An diesem kurzen Stück kann man gut demonstrieren, wie vielseitig Kleistsche Texte im Unterricht einzusetzen sind. Bekannt ist zum Beispiel die Sprechfassung der Anekdote von Heinrich George, die die Komplexität der Gestaltung hörbar macht.

Mit einer solchen interpretierenden Sprechgestaltung würde man sicherlich nicht beginnen, aber als eine weiterführende Behandlungsmöglichkeit werden wir sie im Auge behalten.

a.) Der Text, der sich an der Oberfläche als patriotisches Propagandastück aus der Zeit der Napoleonischen Kriege gibt, zeigt sich bei näherer Betrachtung als sprachlich durchgestaltetes kleines Kunstwerk mit einer sprachdramatischen, weniger vom Geschehen herkommenden Wirkung, denn das Ergebnis wird bereits anfangs vorweggenommen. Kleist arrangiert die Situation aus den Elementen:

- Erzähler, der nichts erklärt, aber sich im Sprachduktus von der Haltung des Wirtes beeinflussen lässt,
- Hingerissenheit des Wirtes (im Wechsel von Begeisterung und Angst) angesichts des „Teufelkerls“,
- unerschütterliche, in sich ruhende Gewissheit des Soldaten gegenüber der erstaunten Haltung und Verwirrung der Franzosen.

In dieser Situation verschiebt sich der Akzent von soldatischen Vorbildtugenden zur Faszination vor einer Haltung, die sachlich betrachtet Übermut, wenn nicht gar Dummheit ist, die vom Soldaten aber nicht reflektiert wird. Wehe, wenn sie es würde! Denn dann wäre es wohl, wie im „Marionettentheater“ mit der Grazie, vorbei. Auch wenn der Soldat wach ist, möchte man ihm, wie dem träumenden Käthchen oder dem somnambulen Prinzen von Homburg zurufen: „Vorsicht, nur nicht erwachen!“ Auch hier, in der kriegerischen Szenerie, legt Kleist eher Dasein aus, als dass er zum Kampf ruft. Die gemeinten Zusammenhänge konkretisieren sich zwar in einer aggressiven Wirklichkeit, diese ist aber für Kleist nur die Oberfläche innerer Gesetzmäßigkeiten. Mit dieser fast romantisch als „innere Melodie“ zu benennenden Gemütsruhe des Soldaten korrespondieren das Schein-Sein-Problem, das in der Verwirrung der Franzosen fassbar wird, und das Gefühl-Denken-Problem, das im Kontrast zwischen der Ruhe des Soldaten und der aufgeregten, besorgten Verstandeshaltung des Wirtes angelegt ist.

Dies alles könnte - zumindest ansatzweise und in altersgemäßer Abstraktion - in einem textimmanenten Interpretationsgespräch erhoben werden.

b.) Nimmt man die Quelle als Vergleichsobjekt hinzu, dann zeigt sich die Akzentverschiebung und die qualitative Veränderung bei Kleist hin zur literarischen Form noch deutlicher. In der Quelle heißt es:

„Ein preußischer Husar vom Regimente von Württemberg, von welchem Regimente wir schon so viele einzelne Züge der Bravheit gehört und gelesen haben, kehrt auf der Retirade in ein Wirthshaus vor B. auf dem Harze ein. Er hat sein Pferd in ein andres entfernteres Haus untergebracht, und überlässt sich hier und sorglos um die nahe Gefahr, dem Vergnügen, seinen Durst einmal wieder in langen Zügen stillen zu können. Nicht lange darauf sieht man feindliche Reuter sich dem Orte nähern, und erinnert den Trinker das Weite zu suchen. Schon sprengen Feinde ins Städtchen - es sind fünf Franzosen vom 8. Husaren-Regiment. Jetzt erst bequemt sich der Preuße nach seinem Pferde zu gehen - er sitzt auf, schon im Gesicht seiner Feinde; reutet ihnen entgegen, hauet den ersten nieder, schießt einen zweiten vom Pferde, und nun erst verlässt er den Ort verfolgt von den drei übrigen Reitern. Nicht fünfzig Schritt vor dem Thore hält er und erwartet ruhig seine Gegner. Sie kommen. Ein langer hitziger Kampf beginnt. Des Preußen Muth, Glück, seine eigne und seines Pferdes Gewandtheit lassen ihn auch diesen glücklich bestehen, und leblos liegen die drei Feinde vor seinen Füßen. Ganz langsam ritt der Brave nun weiter.
Wie viel dergleichen Brave hatte der selbst so muthvolle König in seiner Armee; wären sie nur gehörig angeführt und hätten nicht selbst die Generäle ihre braven Gemeinen zur Flucht genöthiget.“ /3/

Der Realität auslegende und sprachliche Vertiefungsprozess bei Kleist wird deutlich erkennbar:

- Die Propagandaschrift gegen eine zögerliche Generalität in einfacher, direkter Sprache wird umgeschrieben zu einem mehrschichtigen Erzählstück, das die Ebenen Erzähler, Wirt, Soldat gegeneinander ausbalanciert.
- Das Vorbild des kriegerischen Helden mit seinen eindimensionalen Tugenden wird zur hintergründigen Zeichnung einer erstaunlichen Verhaltensweise umgeformt.

Folgende Gegenüberstellung kann den Kontrast noch deutlicher herausbringen:

Anekdote (1807)	Kleist (1810)
<ul style="list-style-type: none"> • Propagandaschrift gegen zögerliche Generäle • Aufruf zum Kampfesmut und „heldenhaften“ Verhalten • Vorbildtugenden: Mut, (Glück), Gewandtheit → 5 getötet 	<ul style="list-style-type: none"> • vielschichtige * Anlage ohne Wertung des Erzählers • eher psychologische Erklärung des Erfolges: Gemütsruhe des Soldaten (versus) Verwirrung der Franzosen • eher Übermut: 3 vom Sattel gehauen
	<p>*) 4 Ebenen: Erzähler ---- neutral Wirt ---- besorgt Wirt ---- begeistert Soldat ---- gelassen</p>

c) Ein Weiteres lässt diese vergleichende Gegenüberstellung erkennen: Die vier verschiedenen Sprechhaltungen, die bei Kleist vorkommen (vgl. die 4 Ebenen), liefern zugleich den Schlüssel zu einer Text gestaltenden Sprechfassung. Auch Georges Vortrag ist deutlich erkennbar von daher bestimmt. Eigene gestaltende Leseversuche der Schüler oder auch die Auseinandersetzung mit einer solchen professionellen Sprechfassung werden in diese Richtung gehen.

d) Ein anderer Zugang - von Schülern durchaus zu leisten, wenn vielleicht auch etwas mühsam - ist eine syntaktisch-sprachanalytische Untersuchung der beiden Satzbögen, aus denen sich die Kleistsche Anekdote aufbaut. Das Interesse gilt dabei der Frage: Wie entsteht denn eigentlich syntaktisch-funktional dieser große Sprechbogen, dessen Binnendifferenzierung in der Sprechfassung von jedem deutlich gespürt wird? Welche syntaktischen und stilistischen Mittel sind nötig, um ein solches Gebilde hervorzubringen?

Das Ergebnis könnte so aussehen:

H. v. Kleist: Anekdote aus dem letzten preußischen Krieg – Analyse der syntaktischen Struktur und der Erzählstruktur –

1. Satz:

<p>1. Ebene: In einem ... erzählte mir der Gastwirt (Hauptsatz)</p>	<p>und versicherte mir (Hauptsatz)</p>	<p>Sachaussagen des Erzählers: das Erzählen des Wirtes Erzählweise: sachlich</p>
<p>2. Ebene: daß sich ... um die Zeit (indirekte Rede, Objektsatz)</p>	<p>daß die Franzosen hätten geschlagen werden müssen (indirekte Rede, Objektsatz)</p>	<p>Aussage des erlebenden, Anteil nehmenden, wertenden Wirtes Erzählweise: überzeugt, mit Nachdruck</p>
<p>3. Ebene: da das Dorf schon ganz ... Franzosen umringt gewesen wäre (Temporalsatz)</p>	<p>wenn alle Soldaten ... wie dieser (Konditionalsatz)</p>	<p>Ergänzungen, notwendig für das Bedingungsgefüge; auch hier ist der Wirt innerlich dabei: man stelle sich einmal vor! Erzählweise: ebenfalls nachdrücklich</p>
<p>4. Ebene: die es für besetzt gehalten (Relativsatz)</p>	<p>[und selbst wenn] sie dreimal stärker gewesen wären (Konzessivsatz)</p> <p>als sie in der Tat waren (Komparativsatz)</p>	<p>Weitere Angaben, die die Sachlogik erfordert Erzählweise: sachlich, eingefügt</p>

2. Sprechbogen:

Im 2. großen Sprechbogen verschränken sich zwischen dem Beginn: „Dieser Kerl, sprach der Wirt“ und dem Ende: „So einen Kerl, sprach der Wirt, habe ich zeit meines Lebens nicht gesehen.“ je vier verschiedene Inhalts- und Sprechebenen ineinander:

Inhaltsebenen:

- Sachangaben des Erzählers
- Emotionssignale des Wirtes
- Handeln des Soldaten voller Gemütsruhe
- Verwirrung der Franzosen

Sprechweisen:

- lapidar
 - steigende Erregung
 - Anerkennung, Bewunderung, Sorge und Begeisterung
 - erstaunt zur Kenntnis genommen
- Insgesamt: ein Sich-Verströmen im nicht endenden Sprechbogen

e) Kleistscher Stil steht nicht nur als spezifische Sprachform in fertigen literarischen Texten vor uns, sondern kann auch für Schüler zur konzentrierten Ausdrucksvariante des eigenen Sprachvermögens werden. Stilistische Übungen im Umfeld von Chrestomastien waren lange ein probates Mittel, sind aber heute weitgehend vernachlässigt. Ein Versuch lohnt trotzdem. Vielfältige, auch ästhetisierende Ausdrucksfähigkeit und Sprachbeherrschung ist ein wichtiges Ziel des Deutschunterrichts. Ein Beispiel einer solchen Übung sei kurz vorgestellt.

Ein Schüler nimmt von seinem Nachbarn dessen Heft, um Aufzeichnungen der letzten Stunde abzuschreiben. Der erste Schüler hat in diesem Heft aber auch private Einträge stehen und will es daher sofort zurückhaben, ohne den wahren Grund zu nennen. Der zweite hält das für Anstellerei und weigert sich, das Heft herauszugeben.

Ein Ergebnis solcher Bemühung lautet folgendermaßen:

Kurze Zeit, nachdem die langen Ferien, nach denen sich die meisten zurücksehnten, beendet waren und sich noch niemand richtig auf die neue Situation eingestellt hatte, ereignete sich Montag morgens, nach dem ersten Wochenende, folgendes: Ein Schüler der oberen Klassen eines Gymnasiums, der gerade, um einige Aufzeichnungen der letzten Schulstunde, die er versäumt hatte, abzuschreiben, das Heft eines anderen Schülers, ohne zu fragen, ob es diesem recht sei, an sich genommen hatte, entfachte dadurch einen großen Streit. Der andere Schüler, welchem das Heft gehörte, wollte nicht, da er private Einträge in diesem Heft stehen hatte, die nicht für jedermann bestimmt waren, dass ein fremder Schüler, ohne seine Erlaubnis, Einsicht in dieses Heft habe. Der erste Schüler jedoch konnte dieses seltsame Verhalten, das der Besitzer, ohne Gründe zu nennen oder etwas zu erklären, zeigte, nicht verstehen und hielt es für unkameradschaftliche Anstellerei. Eben aus diesem Grunde, da er nur das seltsame Verhalten und nicht die wahre Ursache kannte, erzürnte auch dieser und weigerte sich, das Heft, das er inzwischen eingesteckt hatte, herauszugeben. Und so lieferten sich die beiden, einander gegenseitig anstachelnd und immer gemeinere und ungerechtere Worte und Anschuldigungen hervorbringend, ein heißes Wortgefecht, in welches sogar auch Vorwürfe eines früheren, lange zurückliegenden Streites einfließen. Und nun gehen die beiden Streithähne, alles um sich herum vergessend, indem ein Wort das andere, eine Gemeinheit die nächste ergibt, aufeinander los, stürzen sich aufeinander und führen ihren Streit mit den Fäusten weiter. Glücklicherweise wurde dieser Streit, der aus einem Missverständnis heraus entstanden war, als die Glocke die Pause beendete, von dem Lehrer der nächsten Stunde, einem kräftigen Mann, gewaltsam und unter Aufbietung seiner ganzen Kräfte beendet und hätte, wäre dieser nicht dazwischen getreten, noch schlimme Folgen gehabt. Denn auch so gingen sich die beiden Streithähne seither aus dem Weg.

(K. G., 16 J.)

Die Stilrichtung ist deutlich erkennbar. Weniger entwickelt sind noch innere Dramatik, Rhythmik und Musikalität der Sprache. In diese Richtung müsste stilistisch weitergearbeitet werden.

f) Denkbar sind zu Kleist-Texten im Sinne einer ästhetisch-kreativen Förderung auch bildgestaltende oder rhythmisch-abstrakte und farbgestaltende Umsetzungen als subjektive Lesarten der Schülerinnen und Schüler und subjektive Zugänge zur Auseinandersetzung mit seinen Texten, aber wir wollen die Vielfalt nicht überstrapazieren und es bei dem bloßen Hinweis belassen.

Nach diesem ausführlicheren methodischen Exkurs am Beispiel der „Anekdote“ will ich noch einige Möglichkeiten der Reihenbildung und der methodischen Erschließung andeuten.

Ein in sich lohnender Text ist die kurze Erzählung vom **„Bettelweib von Locarno“**, eine Gespenstergeschichte nur auf den ersten Blick. Es zeigt sich nämlich rasch, dass über die Realität des Spukes gar keine Angaben gemacht werden. Im Gegenteil, der Marchese versucht sich die längste Zeit in bagatellisierenden Erklärungen, und auch das Faktum, dass der ins Spukzimmer mitgenommene Hund auf etwas reagiert, kann nicht so gewertet werden, dass es Kleist um eine Beweisführung geht. Die regelmäßige Wiederkehr der unheimlichen Geräusche ist dann auch nur

Auslöser, nicht Ursache für den Zusammenbruch und die Übersprungshandlung des Marchese. Dass es auch anders geht, belegt das Verhalten der Marquise, die das Problem durch einen Ortswechsel löst, nicht ohne vorher die nötigen Sachen einzupacken. Ausbruch einer fundamentalen Lebensangst, etwa im Sinne des Kierkegaardschen Begriffs der Angst, das ist hier das eigentliche Thema, nicht etwa nur die Furcht vor einer nun beginnenden Bestrafung des Marchese, wie immer wieder einmal behauptet wird. Was müsste sich der Marchese auch schon vorwerfen lassen? Die Frau aus der einen Ecke des Zimmers hinter den wärmenden Ofen geschickt zu haben? Das ist eine Blindspur und kann nicht die Haltung des Hausherrn erklären: „müde seines Lebens“.

So ist der Text eine kurze und prägnante Hinführung zur Erfahrung von etwas Chaotischem, das weit über das Rascheln eines vermeintlichen Gespenstes hinausreicht. In der „Marquise von O...“ und im „Erdbeben in Chili“ lernen wir ausführlicher weitere Spielarten dieser über die Menschen Macht gewinnenden Dimension kennen. (Eine ganz andere Frage wäre dabei, welche Stellungnahme wir mit Schülern zu einem solchen Denkmodell erarbeiten wollen.) Das „Bettelweib“ kann also gut als Einstieg in eine Reihe thematisch verwandter Erzählungen Kleists dienen ebenso wie als Ausgangspunkt für einen literarhistorischen Längsschnitt (z. B. E.T.A. Hoffmanns „Sandmann“, Büchners „Woyzeck“, Hauptmanns „Bahnwärter Thiel“) oder für eine Epochen übergreifende Anordnung mit Texten Franz Kafkas. Die Angst Josef K.s zum Beispiel im „Prozess“ ist in ihrer Grenzenlosigkeit genauso spontan, elementar und unlogisch da wie die des Marchese.

Ein Schwerpunkt einer Epochenerarbeitung „Literatur der Klassik und Romantik“ kann **„Prinz Friedrich von Homburg“** sein. Ein Bezug auf Werke Schillers bietet sich an. Betrachten wir die Menschengestaltung: Der Prinz lebt im Wirkungsfeld seines Unterbewussten. Im somnambulen Zustand, der diese Schicht aufschließt, weiß er über sich, seine Wünsche und seine Beziehung zu Natalie Bescheid, in der Tagwelt bringt er nicht zusammen, ob der Handschuh Natalies nun der Platen oder der Ramin gehört, es interessiert ihn im Grunde auch nicht. Später, in Haft, liest er den Brief des Kurfürsten und weiß den Inhalt nicht, weil seine Empfindung „Leben um jeden Preis“ alles andere überdeckt. Bei Schiller dagegen werden auch noch Zustände der Versunkenheit, werden Gefühlsräume kognitiv überformt. König Philipp, in Versunkenheit und tiefster Enttäuschung über Don Carlos, rechnet nicht nur mit sich und ihm in dieser Versunkenheit analytisch exakt ab, sondern weiß auch noch Hinweise seiner Höflinge, die er eigentlich gar nicht wahrgenommen hat, in seine Überlegungen einzubeziehen.

Eine ähnliche Differenz zeigt sich hinsichtlich der Todesangst und Todeserfahrung Homburgs. Bei Kleist lähmt sie die Person, lässt jeden Herrschergestus, jedes Offiziersimage zusammenbrechen. „Es können Fälle eintreten“, sagt dagegen der Theoretiker Schiller, „wo es kein anderes Mittel gibt, den Lebenstrieb zu beruhigen ..., der Macht der Natur zu widerstehen, als ihr zuvorzukommen, und durch eine freie Aufhebung alles sinnlichen Interesses, ehe noch eine physische Macht es tut, sich moralisch zu entleiben ... Stirne gegen Stirn zeige sich uns das böse Verhängnis... nur in der Bekanntschaft mit (den umlagernden Gefahren) ist Heil für uns.“ /4/ Entsprechend meint Teils Frau Gertrud: „Die letzte Wahl steht auch dem Schwächsten offen, ein Sprung von dieser Brücke macht mich frei.“ /5/ Und Thekla schickt den geliebten Max Piccolomini mit den Worten in den Tod: „Geh und erfülle deine Pflicht... Wie du dir selbst getreu bleibst, bist du's mir.“ /6/ - Der Mensch als ein komplex und widersprüchlich erfahrenes Wesen bzw. der Mensch als ein radikal moralisches und vernünftiges Programm: Dieser Vergleich führt durchaus zu wesentlichen Frage- und Problemstellungen innerhalb der literarischen Zusammenhänge wie auch zu solchen grundsätzlicher, den Schüler betreffender Art.

„Der zerbrochne Krug“ gilt zu Recht als eine meisterhafte Komödie mit tieferem Hintergrund. Etwa in der Klassenstufe 10 ist eine Unterrichtsreihe zu dieser bei uns meist vernachlässigten Form gut platzierbar. Neben dem „Krug“ bieten sich als Bezugsstoffe an: Büchners „Leonce und Lena“, Hauptmanns „Biberpelz“, Dürrenmatts „Besuch der alten Dame“. Immer geht es um das Recht als einen individuell notwendigen und zugleich staatstragenden Wert, um den Missbrauch des Rechts, die kleinen und großen Manipulationen für subjektive Zwecke, um das humorvolle Verständnis für die Situationen und Charaktere, aus denen heraus dies geschieht, oder um das

verzweifelte Gelächter angesichts einer Realität, in der das Recht immer wieder den kürzeren zieht.

Eine andere interessante Konstellation ergibt sich aus der Zusammenstellung mit einem fast schon klassisch gewordenen Lektürestoff der Klassenstufe 11, Max Frischs „Homo faber“. Von zwei unterschiedlichen Aspekten her wird bei Kleist wie bei Frisch das Ödipus-Motiv aufgenommen: der Schuldige, der über sich selbst zu Gericht sitzt, und das Aufbrechen der Schuldverstrickung (s. das unwissentliche Inzest-Motiv) in einem Leben, das sich doch scheinbar so fugendicht gegen alle materiellen und seelischen Gefährdungen mittels einer durchtechnisierten Welt - eben der des homo faber - abgesichert glaubt. Auf indirektem Weg wird eine Bekanntschaft mit Stoff und Denkweise der antiken Tragödie möglich.

Schließlich möchte ich noch einmal auf die bereits angesprochene Erzählung „**Die Marquise von O...**“ eingehen. Die „Marquise“ ist mir wichtig, weil sie zeigt, dass Kleist keineswegs nur der destruktive Autor ist, der seine Vorstellungen allein im Scheitern der Figuren, seine Ahnung einer anderen Welt nur in der schrecklichen Zerstörung veranschaulichen kann. Sie belegt, dass Kleist zwar der Autor ist, der sich und seinen Figuren keine Ruhe lässt, bis die Wahrheit radikal offen liegt, dass er aber doch auch der Autor ist, der Wege zu einer wahrhaftigen Welt kennt und sie auch, so schwer sie zu beschreiten sind, anbietet. Ich habe an anderer Stelle ^{7/} darauf hingewiesen, dass man den nur knapp andeutenden, aber doch detailliert benennenden Schluss nicht einfach beiseite interpretieren dürfe. Dieser Schluss enthält ganz konkret und nicht nur bildhaft andeutend wie das „Marionettentheater“ ein regelrechtes Programm zur Errichtung einer wahrhaftigen und humanen Welt. Schüler sollten sich solchen Betrachtungen stellen.

5. Schlussbemerkungen

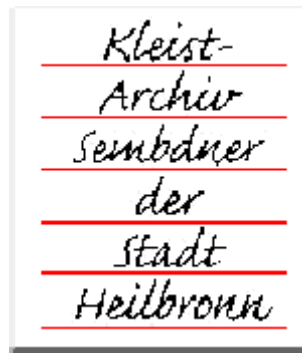
Kleists Figuren eignen sich nicht als Vorbilder innerhalb feierlicher Redeanlässe. Aber es sind interessante, tief greifende und in sich wahrhaftige Figuren. Sie zwingen auch uns zur Rechenschaft über das, was ist, und das, was sein sollte. Sie tun das in direkter Weise ohne künstlichen Aktualisierungszwang. Sie bieten mit ihrer dramatischen Verdichtung, ihrer Detailgenauigkeit bei gleichzeitiger Vielfalt der Motive, mit ihrer gesamten Komposition also, für die sprachliche und ästhetisch-kreative Förderung der Schüler eine reiche Basis. Nicht alles ist von einem Autor her abzudecken, nicht für alles sollte man auf die Werke eines Autors zurückgreifen. Die Vielfalt Kleistsche Werke sollte sie jedoch immer wieder einmal Berücksichtigung finden lassen. Seine Schriften sollten in jedem Deutschunterricht mit zum selbstverständlichen Grundbestand gehören.

Anmerkungen:

- 1 So Inge Stephan in: Beutin u. a.: Deutsche Literaturgeschichte. Stuttgart 1979.
- 2 Karl Heinz Bohrer: Kleists Selbstmord. - In: Kleists Aktualität. Neue Aufsätze und Essays. - Hrsg. von W. Müller-Seidel. Darmstadt 1981, S. 306, 289
- 3 Zitiert nach Helmut Sembdner: Die Berliner Abendblätter Heinrich von Kleists. Ihre Quellen und ihre Redaktion. Schriften der Kleistgesellschaft. Bd. 19. Berlin 1939, S. 90
- 4 Friedrich Schiller: Über das Erhabene. - In: Werke in 12 Bänden. - Bd. 12. - Leipzig 1881, S. 167 f.
- 5 Friedrich Schiller: Wilhelm Teil. - In: Sämtliche Werke in 10 Bänden. Berliner Ausgabe. - Bd. 5, Erster Halbband. - Hrsg. von H.-G. Thalheim u. a. Aufbau-Verlag 1990, I,2
- 6 Friedrich Schiller: Wallensteins Tod. — In: Werke in 10 Bänden. Berliner Ausgabe. - Bd. 4. — Hrsg. von H.-G. Thalheim u. a. - Berlin und Weimar 1984, III, 21
- 7 Skrotzki, D.: Kleists Marquise von O... Vom Ärgernis radikaler Wahrheiten und den Schwierigkeiten damit umzugehen. - In: Beiträge zur Kleistforschung. - Hrsg. von W. Barthel und R. Loch. Frankfurt/Oder 1992, S. 49 ff.

Ditmar Skrotzki

Geboren 1940 in Breslau. Abitur in Hannover. 1960-1967 Studium der Germanistik und Theologie in Hamburg, Freiburg und Marburg. Lehrtätigkeit am Gymnasium. Ab 1974 zunächst als Lehrbeauftragter, später als Fachberater und Professor am Staatlichen Seminar für Studienreferendare (später Seminar für Schulpädagogik (Gymnasien)) in Heilbronn. Promovierte 1971 mit einer Arbeit „Die Gebärde des Errötens im Werke Heinrich von Kleists“ (erschienen bei N. G. Elwert, Marburg, 1971). Publikationen zu Kleist, Eichendorff, zur Romantik, zum Kreativen Interpretieren. Vortragstätigkeit in der Lehrerfortbildung.



Kleist-Archiv Sembdner · Berliner Platz 12 · D-74072 Heilbronn
Tel. +49 7131 56-2668 · Fax +49 7131 56-2699 · E-Mail: 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, Premierenberichte 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.