

# SCHOOL-SCOUT.DE

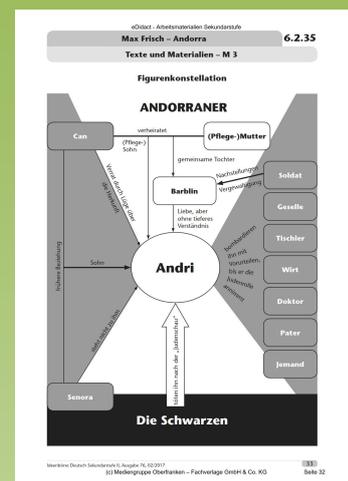
Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

**Auszug aus:**

*Max Frisch: Andorra*

Das komplette Material finden Sie hier:

[School-Scout.de](http://School-Scout.de)



## Vorüberlegungen

### Kompetenzen und Unterrichtsinhalte:

- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten aus dem Drama die vom Autor als modellhaft gesehene Strukturen für die Entstehung und die Folgen von Vorurteilen sowie für das Entstehen und (misslingende) Bewältigen von Schuld heraus.
- Sie erkennen die Aktualität der Thematik des Stücks.

### Anmerkungen zum Thema:

Zu den Klassikern der Moderne gehört zweifellos Max Frischs 1961 erstveröffentlichtes Parabelstück „Andorra“, auch wenn zeitgenössische wie jetzige Kritiker durchaus Einwände in Bezug auf die Konstruktion des Dramas erheben und sogar Frisch selbst zeitlebens Probleme mit seinem Werk hatte, wie er in einem Interview bekannte: *„Ich bin froh, daß ich [Andorra] geschrieben habe, ich bin froh, daß es sehr viel aufgeführt worden ist – ich habe nicht allzu viele Aufführungen gesehen. Es ist nicht so, daß ich es mir jetzt noch sehr gerne anschauen würde; es ist mir zu durchsichtig [...]; aber dann [wenn es nicht durchsichtig wäre,] wäre es vielleicht nicht mehr wirkungsvoll [...] Es ist mir nicht geheimnisvoll genug für mich selber.“* (Schmitz/Wendt 1984, S. 65)

Die **Bedeutsamkeit** und heute mehr denn je bestehende **Aktualität** des Stücks ergibt sich aus seinem Anspruch, **modellhaft die psychologischen und soziologischen Prozesse der Vorurteilsentstehung und einer misslungenen Schuldbewältigung** herauszuarbeiten. Den Modellcharakter betont Frisch selbst in seinem Geleitwort (S. 4): *„Das Andorra dieses Stücks hat nichts zu tun mit dem wirklichen Kleinstaat dieses Namens, gemeint ist auch nicht ein anderer wirklicher Kleinstaat; Andorra ist der Name für ein Modell. M.F.“*

Wenn unsere Gegenwart als **„postfaktisches Zeitalter“** bezeichnet wird, verweist das auf die Gefahr, dass Gefühle (und damit zwangsläufig auch Vorurteile, irrationale Gedanken und Überzeugungen) über Vernunft und Argumente gestellt werden und man jenen eine höhere Wahrheit als diesen zuspricht. So ist zu fürchten, dass die **Errungenschaften von Humanismus und Aufklärung unter Emotionen begraben** werden. Frischs Werk steht in der Tradition der **Aufklärung**, weshalb eine Auseinandersetzung mit „Andorra“ **gerade jetzt** von größter Bedeutung ist – gerade auch im Unterricht und dort mit bewusst erzieherischer Absicht. Eine Verzahnung der Lektürebehandlung mit schulischen oder außerschulischen Projekten (z. B. den an vielen Schulen existierenden Arbeitsgruppen „Schule ohne Rassismus“ oder lokalen Initiativen zur Unterstützung von Flüchtlingen und gegen rassistische Vorurteile) bietet sich an. Mag die Handlungskonstruktion auch Ungereimtheiten aufweisen, so ist doch der didaktische Kern des Dramas nach wie vor hochbedeutsam und göltig.

Die Lektüre kann in verschiedene **unterrichtliche Zusammenhänge und Rahmenthemen** eingebettet werden:

- Reizvoll ist die Behandlung von Lessings „Nathan der Weise“ und Frischs „Andorra“ in einer Einheit, die unter dem Aspekt der **Aufklärung** steht.
- Will man sich auf das Thema der **Vorurteilsentstehung** fokussieren, bietet sich ein Vergleich von „Andorra“ mit Rainer Werner Fassbinders kurzem Volksstück „Katzelmacher“ an. Fassbinder behandelt das Thema im Kontext der Ausländerfeindlichkeit der „Gastarbeiterzeit“ und siedelt das Geschehen im Unterschichtsmilieu an. In den Vordergrund stellt er (wie Frisch) Projektionen und (anders als Frisch) den Sexualneid als Ursachen von Gruppenstereotypen und daraus resultierenden Aggressionen. Das Stück gibt es auch verfilmt auf DVD. Ein Auszug aus dem Klappentext veranschaulicht die Atmosphäre des Textes: *„Erst als Jorgos, ein ‚Griech aus Griechenland‘, in ihre Welt einbricht und mit seinem ‚Nix verstehn‘ Xenophobie, Potenzneid, Aggression dem Fremden gegenüber, kurz: das faschistoide Syndrom auslöst, werden die Männer munter, rafften sich auf und schlagen ihn zusammen: ‚Eine Ordnung muss wieder her!‘“*

## 6.2.35

## Max Frisch – Andorra

## Vorüberlegungen

- Schließlich lässt sich „Andorra“ als Beispiel für die **Auseinandersetzung der deutschen Literatur mit den Gräueln des Dritten Reichs** behandeln.
- Poetologisch interessant ist ein **Vergleich von Brechts Dramatik mit der Frischs** im Rahmen einer Einheit zu den Formen des Dramas.

Denkbar und vielleicht notwendig wird es sein, sich am Ende der Behandlung des Dramas mit der **Kritik an Frischs Modell- und Handlungskonstruktion** zu beschäftigen und diese ihrerseits kritisch zu betrachten. Neben einer Auseinandersetzung mit den im Reclam-Materialienband abgedruckten Rezensionen aus der Zeit der Erstaufführungen in verschiedenen Ländern bietet sich eine mit einem neueren kritischen Text an: Fritz Poppenberg: Was unsere Kinder im Deutschunterricht lesen müssen, in: Der Fels, 11/2006, S. 323–325 (im Internet zu finden auf: <http://www.dreilindenfilm.de/pdf/Poppenberg-zu-Andorra-Max-Frisch.pdf>). Aus Sicht des Autors dieser Unterrichtsreihe enthält der Artikel eine Mischung von bedenkenswerten Aspekten, grobem Unverständnis für die eigentliche Textintention bzw. für literarisches Handwerk und einer schon beschönigend anmutenden Darstellung der Widerstandsaktivitäten der Deutschen und der Kirche im Dritten Reich. Interessant ist der Text aber insofern, als er dem Autor bzw. den Deutschlehrkräften, die das Buch behandeln, manipulativer, geschichtsverfälschender, antireligiöser Absichten anklagt, von einer „*empörende[n] Einseitigkeit*“ des Stücks spricht und „Andorra“ als „*niederträchtige[n] Geselle[n]*“ bezeichnet, der in die Klassenzimmer eintritt, wo die Schüler zuvor „*wehrlos gemacht worden*“ sind. Der Text kann – vor allem in leistungsstärkeren Kursen – dazu animieren, über das Verhältnis von Literatur und historischer Wirklichkeit zu reflektieren.

**Literatur zur Vorbereitung:**

Die **Textgrundlage**, nach der im Folgenden zitiert wird, bildet die Taschenbuchausgabe des Suhrkamp-Verlages: *Max Frisch, Andorra*. Stück in zwölf Bildern. Frankfurt am Main 1975 (Suhrkamp Taschenbuch Nr. 277)

Empfehlenswerte Texte der literaturwissenschaftlichen **Sekundärliteratur** sind:

- *Hans Bänziger*, Max Frisch. Andorra. Erläuterungen und Dokumente, Reclams Universal-Bibliothek, Stuttgart 2002
- *Manfred Eisenbeis*, Lektürehilfen Max Frisch. Andorra, Klett Verlag, 2. Auflage, Stuttgart/Dresden 1991
- *Reinhard Meurer*, Max Frisch. Andorra, Oldenbourg Verlag, München 1990
- *Walter Schmitz/Ernst Wendt (Hg.)*, Frischs Andorra, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1984
- *Max Frisch*, Tagebuch 1946–1949, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1979, S. 35 ff.

Über die **sozialpsychologische Forschung** zum Themenbereich „Vorurteile“ informieren folgende Standardlehrwerke:

- *Dieter Frey/Siegfried Greif (Hg.)*, Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, Psychologie Verlags Union, 4. Auflage Weinheim 1997
- *Wolfgang Stroebe/Klaus Jonas/Miles Hewstone (Hg.)*, Sozialpsychologie. Eine Einführung, Springer Verlag, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Berlin u. a. 2002

Auf [http://www.schultheatertexte.de/downloadable/download/linkSample/link\\_id/7/](http://www.schultheatertexte.de/downloadable/download/linkSample/link_id/7/) kann man einen Ausschnitt aus **Fassbinders Stück** herunterladen. Der ganze Text steht in folgender Ausgabe: *Rainer Werner Fassbinder*, Katzelmacher. Preparadise sorry now, Verlag der Autoren, 4. Auflage, Frankfurt am Main 1992.

## Vorüberlegungen

Anregungen zum **Einsatz von kreativen Methoden** in Bezug auf „Andorra“ findet man auf <http://asg.laichingen.de/deutsch/andorra/>. Es handelt sich um Dokumente eines Projekts, bei dem Schülerinnen und Schüler des Albert-Schweitzer-Gymnasiums Laichingen fiktive Interviews mit den Figuren bzw. Briefe und Tagebucheinträge verfasst haben.

## Die einzelnen Unterrichtsschritte im Überblick:

	Inhalte	Methoden/Arbeitsformen
1. Schritt	Sicherung der Kenntnis von Text und Hintergründen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textanalyse</li> <li>• Referate</li> </ul>
2. Schritt	Entstehung und Folgen von Vorurteilen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textanalyse</li> <li>• Sachtextanalyse (psychologische Texte)</li> <li>• Textvergleich</li> </ul>
3. Schritt	Schuld und Schuldbewältigung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sachtextanalyse (philosophische Texte), Partnerpuzzle</li> <li>• Textanalyse</li> <li>• Rollenspiel</li> </ul>
4. Schritt	Symbolik der Schuld	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textanalyse</li> </ul>

**Autor:** Alexander Geist, Studiendirektor, geb. 1959, studierte Deutsch und Psychologie in München. Er unterrichtet Deutsch, Ethik und Psychologie an einem Gymnasium, ist seit 2002 Deutsch-Fachbetreuer und seit 2013 Lehrbeauftragter am Institut für Deutschdidaktik der LMU München. Daneben ist er staatlicher Schulpsychologe an seiner Schule sowie an der Schulberatungsstelle Oberbayern-Ost. Er veröffentlicht seit 1993 Lektürehilfen, Übungsbücher und deutschdidaktische Beiträge sowie psychologische Fachbücher und -artikel.

## Unterrichtsplanung

### 1. Schritt: Sicherung der Kenntnis von Text und Hintergründen

#### Kompetenzen und Unterrichtsinhalte:

- Die Schülerinnen und Schüler formulieren auf der Basis der Lektüre des ersten Bildes Hypothesen über die Beziehungen der Figuren, über zentrale Themen und über den weiteren Handlungsverlauf und überprüfen ihre Vermutungen bei der Lektüre des Ganztextes.
- Sie erarbeiten ein Schaubild zum Aufbau und interpretieren markante Aufbaumerkmale.
- Sie erarbeiten ein Schaubild zur Figurenkonstellation.
- Sie beginnen, sich im Rahmen eines Lektüretagebuchs mit dem Text persönlich auseinanderzusetzen.
- Sie lernen die wesentlichen historischen Hintergründe des Dramas kennen.



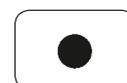
Um die Schülerinnen und Schüler schon bei der Erstlektüre zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Text anzuhalten, bieten sich in Bezug auf Frischs Drama zwei Zugangswege an:



- Zum einen sollen sie während der Unterrichtseinheit ein **Lektüretagebuch** führen, in dem sie auch notieren, inwieweit sie sich von dem dargestellten Geschehen persönlich betroffen fühlen. Dabei steht zu hoffen, dass die jungen Menschen zunehmend erkennen, dass es hier nicht nur um ein abgeschlossenes historisches Geschehen geht, sondern um ein überzeitlich existierendes Problem.
- Zum anderen sollten die **expositorischen und vorausdeutenden Elemente des ersten Bildes** gezielt untersucht werden, um **Hypothesen über zentrale Konflikte und Themen sowie den weiteren Handlungsverlauf** zu formulieren. Deshalb empfiehlt es sich, das erste Bild entweder gleich gemeinsam zu erlesen und zu analysieren oder es zwar bis zur ersten Besprechungsstunde lesen zu lassen, aber die Schülerinnen und Schüler aufzufordern, nicht weiterzulesen. Nach dieser Stunde lesen die Schülerinnen und Schüler zu Hause das gesamte Drama und überprüfen dabei die Richtigkeit der Hypothesen. Die Sicherung erfolgt in der zweiten Stunde bei der Besprechung von Inhalt, Aufbau und Figurenkonstellation.

Die **Arbeitsaufträge** lauten mithin:

1. Formulieren Sie begründete, am Text belegte Vermutungen über die Beziehungen der Figuren untereinander, über zentrale Themen und über den möglichen weiteren Handlungsverlauf des Dramas.
2. Überprüfen Sie bei der Lektüre des Gesamttextes die Richtigkeit dieser Hypothesen.



Die wesentlichen **Ergebnisse** sind:

- **Beziehungen und Beziehungsprobleme zwischen den zentralen Figuren:**
  - **Andri – Barblin:** Verlobung (S. 7 f., 18, 23), deren Heimlichkeit (Barblin trägt keinen Ring, verschweigt Identität des Verlobten, S. 8): Vorausdeutung auf Cans Verbot und gesellschaftliche Ablehnung Andris; Barblins Unfähigkeit, an Andris Schicksal von innen her teilzunehmen: wendet sich ihm nicht zu, als er ihr voller Glückseligkeit von der Lehre berichtet (S. 18); Hinweis auf Unmöglichkeit der Verlobung, weil beide Geschwister sind (vgl. Versprecher des Lehrers auf S. 13)



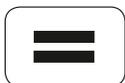
## 6.2.35

## Max Frisch – Andorra

## Unterrichtsplanung

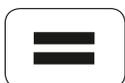
- **Barblin – Soldat – Andri:** Soldat stellt Barblin nach (S. 7–9); deshalb Konflikt zwischen ihm und Andri (S. 19–23), für weitere Handlung von zentraler Bedeutung (vgl. 8. Bild): Verknüpfung von Vorurteilsproblem und persönlicher Rivalität; Vorausdeutung auf Peiders Absichten (Frage nach Barblins Kammer, S. 9)
- **Cans Rolle und Charakter:** Wahrheit über Andris Herkunft (vgl. Versprecher S. 13, 15; vgl. auch Peiders Frage an Andri nach dessen Schwester, S. 19); Motive: Feigheit (korrigiert Versprecher sofort, S. 13), pädagogische Absicht, den Andorranern die Unhaltbarkeit ihrer Vorurteile aufzuzeigen (vgl. S. 15), gesellschaftskritische Einstellung (vgl. S. 10, 15, 17); Fragwürdigkeit dieser ehrbaren Motive aber am Alkoholismus erkennbar

- **Bildnisproblematik:**



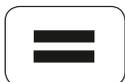
- Vorurteile gegenüber Juden bzw. Andri (Geldgier, handwerkliche Unfähigkeit, Feigheit)
- Grundlage: Projektion der Fehler der Andorraner auf Juden, während Andri in Wirklichkeit ganz anders ist und die Andorraner das verkörpern, was sie den Juden vorwerfen (vgl. Cans Feigheit; Geldgier von Tischler und Wirt)
- Ausgrenzung auch durch den Pfarrer (S. 10)
- Andris Ausgrenzung und Verunsicherung bereits spürbar (S. 18), er entspricht aber noch nicht dem Stereotyp (vgl. seinen lockeren Umgang mit Geld, S. 12).

- **Schuld und Schuldverdrängung:**

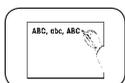


- diverse Andeutungen auf die Schuldthematik in symbolischer Form: Pfahl, Farbsymbolik, Andeutungen Peiders über die Schuld der Kirche (= des Paters); Barblins Weißeln des Elternhauses als Hinweis auf Cans Schuld; Schuldverdrängung: Andorraner sehen Pfahl nicht (S. 14, 16); Farbsymbolik (Weißeln = Verbergen der Schuld); Angst vor Misslingen der Schuldverdrängung (vgl. Angst des Paters vor dem Gewitter und Peiders Andeutungen, S. 9)

- **Vorausdeutungen auf das Ende:**



- **auf den politischen Konflikt mit den Schwarzen:** Barblins Angst vor dem Einmarsch (S. 10, 12); Wetter-Metaphorik (S. 9, 12 f.); Peiders Aussagen (S. 19, 21 f.)
- **auf das Verhalten der Andorraner bei Invasion und Judenschau:** Unterlegenheit Andorras (vgl. S. 11, S. 21 f.); Feigheit (Peiders Aussagen auf S. 22 lassen dies nach dem Sprichwort „*Wer sich verteidigt, klagt sich an*“ erwarten); Wesensgleichheit von Andorranern und Schwarzen (vgl. Cans vom Pater berichtete Aussage, S. 10)
- **auf Andris Ende:** Barblins Aussage über die Bedrohung durch die Schwarzen und deren Judenverfolgung (S. 12); Worte des Paters: „noch [!] hat man ...“ (S. 10); Pfahl-Symbol (Barblin, S. 12; Can, S. 13 f., 16); Frage des Soldaten, ob Barblins Verlobter Plattfüße habe (S. 7); Hinweis auf die Judenschau (Juden seien an Füßen zu erkennen)
- **auf Barblins Ende:** ihre Aussage über den Umgang der Schwarzen mit den Bräuten von Juden (S. 12; vgl. S. 124)



**Inhalt, Aufbau und Figurenkonstellation** können Hand in Hand erarbeitet werden. Als Hilfe hierfür dienen **Texte und Materialien M1** (Schüler-Arbeitsblatt zu

## Unterrichtsplanung

Inhalt/Aufbau), **M2** (ein **Lösungsvorschlag** hierzu) und **M3** (Vorlage für ein *Tafelbild* zur Figurenkonstellation).

### Arbeitsaufträge zu Texte und Materialien M1:

1. Notieren Sie den Kerninhalt jedes Bildes in der jeweiligen Spalte.
2. Wenden Sie die Begriffe der klassischen Dramaturgie (*Exposition, steigende Handlung usw.*) auf den Handlungsverlauf von „Andorra“ an und notieren Sie sie in den grau unterlegten Feldern.

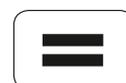


Ein **Lösungsvorschlag** zu **M1** findet sich, wie oben erwähnt, auf **Texte und Materialien M2**.



Ergänzend hier noch einige **Anmerkungen**:

Das Drama enthält **sowohl Elemente des traditionellen Theaters als auch des modernen**, wie man v.a. am Aufbau erkennt. Das verwundert insofern nicht, als dass das auf Aristoteles fußende **traditionelle Handlungsschema** nichts anderes ist als eine Methode zur Befriedigung des Spannungsbedürfnisses der Zuschauer; auch in den meisten Spielfilmen findet man es wieder. Die Einheit von Zeit, Ort und Handlung ist im Hauptgeschehen gleichfalls weitgehend gewahrt.



Die **modernen Elemente** bestehen in der Gliederung in Bilder (statt Akte/Szenen), dem Einschub der Zeugenaussagen (und damit dem Durchbrechen der zeitlichen Geschlossenheit traditioneller Dramen) und der sozialen Situierung der Handlung (einfache Bevölkerung).

Das 1. Bild und die erste Zeugenaussage dienen der **Exposition**, d. h. der Vorstellung der Hauptfiguren, ihrer Konflikte und der thematischen Schwerpunkte. Die nächsten Bilder enthalten eine **steigende Handlung**: Das Konfliktpotenzial verschärft sich, der Druck der Umwelt auf Andri wird immer stärker; Andri kämpft aber noch dagegen an. In den Bildern 7 bis 9 kommt es zur **Peripetie**, weil der Protagonist die Rolle als Jude annimmt. Die folgenden Bilder – die **fallende Handlung** – drängen in schnellen Schritten zur **Katastrophe** im 12. Bild. Als **retardierendes Moment** wirkt vor allem das Auftreten der Senora: Sie könnte die absehbare Katastrophe aufhalten, da nun die Wahrheit über Andris Herkunft ans Licht kommen dürfte. Aber es ist zu spät, denn die innere Entwicklung Andris ist schon zu weit fortgeschritten und ein äußeres Ereignis (die Ermordung der Senora) zerstört endgültig die Hoffnungen auf einen guten Ausgang. Weitere retardierende Momente (z. B. Barblins und Cans Bemühungen) treten nur spärlich auf und bleiben wirkungslos.

Strukturell fallen ansonsten noch **markante Zirkelkompositionen** auf. Vor allem das 1. und 12. Bild sind vielfach miteinander verknüpft: Auftritt aller Figuren, Andri (und seine Familie) allein gegen die anderen, dramaturgische Elemente (Prozession entspricht Judenschau; Pfahl-Symbolik). Das im 1. Bild aufgebaute Selbstbild der Andorraner wird im 12. Bild endgültig zerstört. Zirkelkompositionen findet man auch zwischen dem 2. und 11. Bild (Andri und Barblin vor ihrer Kammer: Hoffnung auf Liebe vs. Zerbrecen der Liebe) und zwischen dem 3. und 10. Bild (Andri kämpft gegen Vorurteile an vs. hat sich aufgegeben).

Damit man nicht bei der reinen Beschreibung stehen bleibt, sollen die Schülerinnen und Schüler **Aufbaumerkmale interpretieren**.

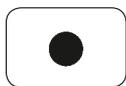


## 6.2.35

## Max Frisch – Andorra

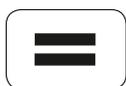
## Unterrichtsplanung

## Arbeitsaufträge:

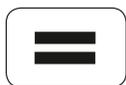


1. Warum will Frisch, dass die Figuren an der Zeugenschanke nicht zum Publikum sprechen, sondern parallel zur Rampe?
2. Warum erfolgen die Zeugenaussagen zwischen jeder Szene und nicht gebündelt am Ende?
3. Warum lässt Frisch das Drama mit einer Katastrophe enden, nicht mit Andris Rettung?
4. Warum lässt Frisch nicht – statt der Schwarzen – Nazis und SS-Soldaten auftreten oder Andri in ein KZ verschleppen?

## Lösungshinweise:



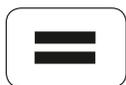
Arbeitsauftrag 1: Dies hat damit zu tun, welche **Rolle** Frisch den **Zuschauern** zuweist. Sie sind für ihn **nicht Richter, sondern Mittäter**: „Die Schuldigen sitzen ja im Parkett. Sie, die sagen, dass sie es nicht gewollt haben. Sie, die schuldig wurden, sich aber nicht mitschuldig fühlen.“ (Frisch zitiert nach Schmitz/Wendt 1984, S. 63); „Die Andorraner sitzen im Parkett, nicht Richter, sondern ebenfalls Zeugen“ (a.a.O., S. 51).



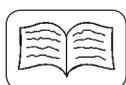
Arbeitsauftrag 2: Damit **verhindert** Frisch **eine nur auf den Ausgang gerichtete Spannung**; der **Fokus** wird darauf gelenkt, **wie** es zu dem Ende kommt, d.h. auf den **Widerspruch zwischen Reden, Handeln und Sein der Andorraner**. Die Strategien, mit denen sie sich verteidigen, entsprechen denen, die auch die breite Bevölkerung nach dem Krieg verwendete.



Arbeitsauftrag 3: Frisch war **kein Optimist** wie Brecht. „Die Quintessenz: Die Schuldigen sind sich keiner Schuld bewußt, werden nicht bestraft, sie haben nichts Kriminelles getan. Ich möchte keinen Hoffnungsstrahl am Ende, ich möchte vielmehr mit diesem Schrecken, ich möchte mit dem Schrei enden, wie skandalös Menschen mit Menschen umgehen. [...] [Die Zuschauer] sollen erschrecken, sie sollen, wenn sie das Stück gesehen haben, nachts wachliegen. Die Mitschuldigen sind überall“ (Frisch zitiert nach Schmitz/Wendt 1984, S. 63). Er will also neben der rationalen Aufklärung über den Mechanismus der Vorurteilsentstehung oder über Strategien einer fehlgeleiteten Vergangenheitsbewältigung im Sinne von Aristoteles den **Zuschauer emotional treffen**. Dabei **ist er sich** übrigens der **begrenzten Wirksamkeit literarischer Aufklärung** sehr **bewusst**: Ausgehend von der Feststellung, dass sein Stück zur regelmäßigen Schullektüre wurde, erkennt er zwar eine Wirkung im Mikrokontext: „Auch wenn das in Schulen gelesen wird, ohne daß man sich allzuviel davon verspricht, glaube ich doch, daß einigen Schülern etwas aufgeht [...]: In der Klasse ist einer der outcast, der Jude, der Sündenbock – dieser Mechanismus spielt immer.“ (a.a.O., S. 63 f.). Aber auf gesellschaftlicher Ebene verneint er eine Wirkung angesichts der rassistischen Reaktionen auf die damaligen Gastarbeiter: „Der Gegenbeweis, daß da etwas gelehrt wurde, das eine Wirkung gezeitigt und Früchte getragen hat, wäre damit widerlegt“ (a.a.O., S. 64).



Arbeitsauftrag 4: Diese Mittel dienen der **Verfremdung**: Es geht nicht um den spezifischen Antisemitismus des Dritten Reichs, sondern – dem **Modellcharakter** entsprechend – um jeden Antisemitismus bzw. jedes Vorurteil gegenüber Gruppen. Dass mit den „Schwarzen“, die in Massen Juden töten, auf Nazideutschland angespielt wird, ist klar. Sie stehen aber nicht im Vordergrund.

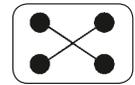


Zur weiteren Sicherung der Textkenntnis kann noch die **Figurenkonstellation** erarbeitet werden. Da Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II wissen, was damit gemeint ist, bedarf es keiner besonderen Hinführung zu dieser Aufgabe.

## Unterrichtsplanung

**Arbeitsauftrag:**

Erarbeiten Sie in Gruppen eine grafische Darstellung der Figurenkonstellation. Machen Sie dabei auch durch grafische Mittel, Farben, Symbole usw. die Zusammenhänge deutlich.

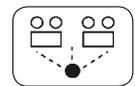


Einen **Lösungsvorschlag** enthält **Texte und Materialien M3**.



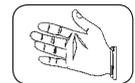
Auch wenn Frisch vor allem ein Modell auf die Bühne bringen wollte, das überzeitliche Phänomene verdeutlicht, hatte er durchaus konkrete historische Orientierungsmarken vor Augen. Vieles davon ist den Schülerinnen und Schülern jedoch nicht oder nur oberflächlich bekannt, weshalb die Behandlung des **historischen Hintergrunds** nötig ist. Die bedeutsamen Themen können in Form von **Kurzreferaten** behandelt werden; die Schülerinnen und Schüler sollten dabei v.a. die Informationen bringen, die für das Verständnis des Dramas bedeutsam sind. Eine **Themenliste** könnte so aussehen:

- Die Verdrängung der Auseinandersetzung mit dem Dritten Reich in der Nachkriegszeit
- Die Rolle der Schweiz in der NS-Zeit
- Die Geschichte des Antisemitismus



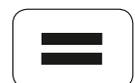
Hinweise zu **Quellen**, die die Schüler verwenden können:

- zur Rolle der Schweiz: Auf <https://www.uek.ch/de/publikationen1997-2000/fberd.pdf> findet man den im Auftrag des Schweizer Parlaments verfassten Bericht einer unabhängigen Expertenkommission aus dem Jahr 2001 mit dem Titel „Die Schweiz und die Flüchtlinge zur Zeit des Nationalsozialismus“. Zwei Zusammenfassungen stehen unter folgenden Adressen: <https://www.uek.ch/de/schlussbericht/Publikationen/Zusammenfassungenpdf/17d.pdf> sowie [http://www.jugendweb.asyl.admin.ch/php/get\\_pdf.php?id=201](http://www.jugendweb.asyl.admin.ch/php/get_pdf.php?id=201). Der folgende Text der Bundeszentrale für politische Bildung geht nicht nur auf die Schweiz, sondern auch auf Schweden ein: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/geschichte-und-erinnerung/39796/mythen-der-neutralitaet?p=all>
- zur Antisemitismus-Geschichte: [www.judentum-projekt.de](http://www.judentum-projekt.de)



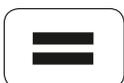
Hier eine **Skizze wesentlicher Ergebnisse**, die die *Kurzreferate* vermitteln sollen:

- **Die Verdrängung der Auseinandersetzung mit dem Dritten Reich in der Nachkriegszeit:** In den 50er-Jahren des 20. Jh. konzentrierten sich die Menschen auf den Wiederaufbau („Wirtschaftswunderzeit“) und den Kalten Krieg; außerdem war das Jahrzehnt von Restauration geprägt (vgl. Adenauers Wahlslogan: „Keine Experimente!“). Das kollektive Verdrängen der Schuld war ein Zeichen nicht nur der deutschen und österreichischen Gesellschaft, sondern auch der schweizerischen. Erst zu Beginn der 60er-Jahre fand in der Öffentlichkeit (und nicht nur unter Intellektuellen) eine Auseinandersetzung statt, die in der Kunst zum Genre der Bewältigungsliteratur führte. Da Frisch den Modellcharakter seines Dramas betont, also nicht speziell auf das Dritte Reich abhebt, traf das Stück auf großes Interesse und behielt es. Zeitgenossen reagierten aber auch kritisch auf den Modellcharakter: Er verwische die Einmaligkeit des Holocaust.
- **Die Rolle der Schweiz in der NS-Zeit:** Der Schweizer Frisch kritisiert immer wieder Materialismus, politischen Opportunismus und Ablehnung des Fremden in seinem Land. Nach dem Dritten Reich lobte man sich, Flüchtlinge aufgenommen zu haben, verschwieg aber die Realität (vgl. zum Folgenden: Meurer 1990, S. 67 f.): Schon 1938 wurden illegale jüdische Flüchtlinge nach Deutschland zurückgeschickt,

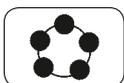


## Unterrichtsplanung

legale in Arbeitslager gesteckt. 1942 verkündete ein Minister: „Das Boot ist voll“, obwohl es nur 9.600 Flüchtlinge gab. Erst 1944 erkannte man Juden als politische Flüchtlinge an und war bereit, ihnen Asyl zu gewähren; nur gab es in Deutschland praktisch keine Juden mehr. Die patriotischen Reden des Doktors entsprechen dem Klischeebild, das die Schweiz von sich selbst hat. Für Frisch hatte sein Land nur Glück, dass es nicht faschistisch wurde. „*„Andorra‘ kann somit auch als Antwort auf die Frage verstanden werden, was geschehen wäre, wenn die Deutschen in die Schweiz einmarschiert wären“* (Eisenbeis 1991, S. 99). Dass Frisch mit Andorra durchaus die Schweiz im Sinn hatte, zeigt sich an Kleinigkeiten wie der geografischen Situierung: „*Unsre Täler sind eng, unsre Äcker sind steinig und steil*“ (S. 11).



- **Die Geschichte des Antisemitismus:** Frisch verarbeitet typische Klischeevorstellungen vom „Juden“, die weit ins Mittelalter zurückreichen. Vom Mittelalter bis weit in die Neuzeit blieben Juden normale Berufe verschlossen; sie wurden in den Bereich des Geldverleihs gezwungen, der wegen des biblischen Wucherverbots als Sünde galt und für Christen tabu war. Zugleich kassierten die Landesherrn unverschämte hohe Summen für (im Konfliktfall zudem wertlose) Schutzbriefe. Das zwang die Juden, Wucherzinsen zu verlangen und Schulden unbarmherzig einzutreiben. Die Schuldner nahmen die Gründe für dieses Verhalten nicht wahr, sondern sahen die Juden nur als habgierig an; daher wurden diese überall gehasst und oft verfolgt. In „*Andorra*“ läuft es ähnlich: Andri wird der Handwerksberuf verwehrt, der Tischler zwingt ihn in den Verkauf und profitiert davon, wirft Andri aber Geldgier vor. Dass Juden in Kunst und Wissenschaft im 19./20. Jh. tatsächlich überrepräsentiert waren, ist ein Faktum, das die antisemitische Propaganda raffiniert umdeutete, denn sonst hätte dies für eine Überlegenheit der Juden gesprochen. Deshalb behauptete man, die Juden seien im Konkurrenzkampf an Universitäten nur besonders durchtrieben und verschwörerisch. Die entsprechende Aussage des Doktors ist vor diesem Hintergrund einzuordnen (S. 40). Der tatsächliche Hintergrund aber war ein anderer: Weil während der industriellen Revolution die intellektuellen Berufe stark zunahmen und die Juden oft immer noch aus traditionellen Berufen ausgeschlossen waren, suchten sie die akademischen Laufbahnen auf. Erleichtert wurde das durch den hohen Stellenwert der Bildung und geistigen Förderung in der jüdischen Erziehung.



Ergänzend könnte man an dieser Stelle über die **Entstehungsgeschichte von Frischs Drama** informieren: Zwischen dem Erstentwurf der Handlung (1946) und der Uraufführung des Dramas (1961) liegen 15 Jahre, in denen Frisch immer wieder an der Gestaltung gefeilt hat. Bei der 1946 in seinem Tagebuch notierten Prosaskizze „*Der andorranische Jude*“ (vgl. Schmitz/Wendt 1984, S. 23 ff.), die mit der späteren Dramenfassung in wesentlichen Punkten übereinstimmt, steht Frisch zwar noch unter dem Eindruck von Drittem Reich und Zweitem Weltkrieg. Doch legt er schon damals nicht den Fokus auf die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und seinen Größen, sondern auf die mit dem Durchschnittsbürger.

## 2. Schritt: Entstehung und Folgen von Vorurteilen

### Kompetenzen und Unterrichtsinhalte:



- Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit psychologischen Theorien zur Entstehung und zu Folgen von Vorurteilen auseinander.
- Sie wenden die Erkenntnisse auf das Drama an.

