

**LANDESLEHRER-
PRÜFUNGSAMT**

Außenstelle beim Oberschulamt Stuttgart

**STAATLICHES
SEMINAR FÜR
SCHULPÄDAGOGIK
STUTTGART II**

**Zweite Staatsprüfung für die Laufbahn
des höheren Schuldienstes an Gymnasien**

Schriftliche Arbeit

Fach:

Deutsch

Thema:

**Heinrich von Kleist,
Der zerbrochene Krug**

Verfasserin:

Miriam Riekenberg

Fachleiter:

StD Dr. Hartmut Stirner

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

1. Kleists „Zerbrochener Krug“: „dramatisches Mahnmal“ oder „satirisches Gaukelspiel der Autorität“	Seite 4
2. Fachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Analyse	6
2.1 Zur Geschichte der Literaturdidaktik im Deutschunterricht	6
2.2 Überlegungen zur Klassenstufe 11	10
2.3 Groblernziele der Unterrichtseinheit	12
2.4 Zu den Vorgehensweisen	13
3. Unterrichtspraktische Umsetzung	15
3.1 Einstieg in das Problem der Unterrichtseinheit: „Tragödie oder Komödie?“; Vergleich Kleist – Sophokles anhand der Ödipus-Thematik (Doppelstunde: Stunde 1 und 2)	15
3.2 Der Kupferstich von J.J. A. Le Veau als „Ideenlieferant“ für das Kleistsche Stück (Stunde 3)	18
3.2.1 Sachanalyse	18
3.2.2 Methodisch-didaktischer Kommentar	20
3.2.3 Stundenverlauf	22
3.2.4 Tafelanschrieb	23
3.2.5 Lernziele	24
3.2.6 Kritische Analyse	24
3.3 Kleists Leben und Werk, Der politische Hintergrund des Stücks (zwei Schülerreferate) (Stunde 4)	25
3.4 Elemente des Komischen (Doppelstunde: Stunde 5 und 6)	26
3.5 Adam als das Böse? (Stunde 7)	27
3.5.1 Sachanalyse	27
3.5.2 Methodisch-didaktischer Kommentar	28
3.5.3 Stundenverlauf	30
3.5.4 Tafelanschrieb	31

3.5.5 Lernziele	31
3.5.6 Kritische Analyse	32
3.6 Charakteristiken der Justizfiguren (Stunde 8)	33
3.7 Verfilmungen: Eigenregie und Vergleich mit der Jannings- Verfilmung (Doppelstunde: Stunde 9 und 10)	34
3.7.1 Sachanalyse	34
3.7.2 Methodisch-didaktischer Kommentar	35
3.7.3 Stundenverlauf	37
3.7.4 Hefteintrag	37
3.7.5 Lernziele	37
3.7.6 Kritische Analyse	38
3.8 Literarischer Salon: Endgültige Stellungnahmen der Schüler zum Problem der Unterrichtseinheit „Tragödie oder Komödie?“ (Stunde 11)	40
3.8.1 Sachanalyse	40
3.8.2 Methodisch-didaktischer Kommentar	41
3.8.3 Stundenverlauf	42
3.8.4 Tafelanschrieb	42
3.8.5 Lernziele	43
3.8.6 Kritische Analyse	43
4. Kritische Gesamtreflexion	45
5. Quellen und Quellenausgaben	48
6. Fachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Literatur	48
Anhang/ Material	50

Abkürzungsverzeichnis

AB	Arbeitsblatt
AZ	Arbeitsziele
Disk.	Diskussion
DU	Deutschunterricht
Frag.-entw.	fragend-entwickelndes Verfahren
GA	Gruppenarbeit
HA	Hausaufgabe
KR	Kurzreferat
LV	Lehrervortrag
LZ	Lernziele
OHP	Overheadprojektor
PA	Partnerarbeit
StA	Stillarbeit
SV	Schülervortrag
TA	Tafelanschrieb
UG	Unterrichtsgespräch

1. Kleists „Zerbrochener Krug“: „dramatisches Mahnmal“ oder „satirisches Gaukelspiel der Autorität“¹

Bis heute ist in der literaturwissenschaftlichen Forschung nicht eindeutig geklärt worden, ob es sich bei Heinrich von Kleists „Der zerbrochene Krug“ um eine „echte“ Komödie handelt oder doch vielmehr um eine komisch verschleierte Autoritätskritik bzw. Tragödie.² Fest steht, dass der Autor durch den politisch-systemkritischen Kupferstich Jean Jacques André Le Veaus aus dem Jahr 1782 zum Verfassen seines Stücks angeregt wurde.³ Die kritischen Anspielungen dieses Kupferstichs auf den Mangel von Moral innerhalb der Autoritäten und die scheinbar symbiotische Verbindung von Lust und Prunk einerseits und Herrschaft und Macht andererseits sind nicht zu übersehen. Warum sollte also Kleist nicht eine ähnliche Funktion mit seinem Schauspiel bezwecken? Unbestritten war er stets ein sehr politischer Mann. Zudem wurde er hineingeboren in den aufgeklärten Absolutismus unter Friedrich dem Zweiten (1740-1786). Unter dieser Regierungsform war es besonders schwer, sich selbst als Individuum zu entfalten, denn die Freiheit des Einzelnen bestand lediglich in der Freiheit, die der Staat duldete. Gehorsam, Pflicht und Ehre galten als die großen Tugenden dieser Zeit; politisches Engagement von Seiten der Bürger gab es nicht. Die Disziplin, die der Militärstaat Preußen vom Volk erwartete, verachtete Kleist: „Die größten Wunder militärischer Disziplin [...] wurde der Gegenstand meiner herzlichsten Verachtung; die Offiziere hielt ich für so viele Exerziermeister, die Soldaten für so viele Sklaven, und wenn das ganze Regiment seine Künste machte, schien mir das als ein lebendiges Monument der Tyrannei.“⁴ Sein Abschied vom Soldatenstand kam einer Absage an das System gleich. Keine drei Jahre später wird er durch den besagten Kupferstich zum „Zerbrochenen Krug“ angeregt. Kaum zehn Jahre später – am 21. November 1811 – begeht er Selbstmord.

Die Auswahl des „Zerbrochenen Kruges“ für den Literaturunterricht der Klasse 11 lässt sich nun folgendermaßen begründen: Im Geschichtsunterricht wird parallel der französische Absolutismus behandelt – das ancien régime, das J.J.A. Le Veau durch seinen

¹ Vgl. Skrotzki, Ditmar, Kleists „Zerbrochener Krug“ im Spannungsfeld zwischen „dramatischem Mahnmal“ und satirischem Gaukelspiel der Autorität“, in: Heilbronner Kleist-Blätter 2, Heilbronn 1997.

² Vgl. Skrotzki, Ditmar, a.a.O.; Wittkowski, Wolfgang, „Der zerbrochene Krug“: Gaukelspiel der Autorität oder Kleists Kunst, Autoritätskritik durch Komödie zu verschleiern, in: Sprachkunst 12 (1981), Wien 1981, S. 110-130.

³ Vgl. Zschokke, Heinrich, Vorwort zur Erzählung „Der zerbrochene Krug“, in: Steinbach, Dietrich (Hg.), Heinrich von Kleist. Der zerbrochene Krug. Ein Lustspiel mit Materialien, ausgewählt und eingeleitet von P. Haida, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig 1981, S. 110f.

⁴ Heinrich von Kleist, An Christian Martini am 18./ 19. 3. 1799, in: Steinbach, Dietrich, a.a.O., S. 91f.

Kupferstich kritisierte. Folgen wird im Unterricht zudem der aufgeklärte Absolutismus Preußens – die Epoche, die Kleists Leben bestimmte. Die Schüler haben demnach vertiefte Vorkenntnisse hinsichtlich der die damalige Zeit beherrschenden politischen Systeme und können das Kleistsche Stück deshalb leicht in die Entstehungsphase einordnen. Ohnehin sollte in der Klassenstufe 11 (bzw. in den Jahrgangsstufen 12 und 13) dramatische Literatur wie z.B. Kleists „Zerbrochener Krug“ gelesen werden.⁵ Der Zeitpunkt für die Behandlung des Kleistschen Lustspiels (?) könnte demnach nicht besser gewählt werden. Noch ein Aspekt spielt in die Auswahl gerade dieses Stückes mit hinein: Bei dieser 11. Klasse handelt es sich um eine sehr leistungsstarke, kleine Gruppe (19 SchülerInnen), die dem Literaturunterricht äußerst positiv gegenüber eingestellt ist. Diese Schüler und Schülerinnen in die aktuelle Diskussion um die Einordnung des „Zerbrochenen Kruges“ als Tragödie oder Komödie mit einzubinden, erscheint deshalb sehr reizvoll – insbesondere vor dem Hintergrund der Zielsetzungen innerhalb der aktuellen Literaturdidaktik.

2. Fachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Analyse

2.1 Zur Geschichte der Literaturdidaktik im Deutschunterricht

Eine erste Gymnasialpädagogik beginnt erst am Ende des Mittelalters (um 1500). Bestimmend sind hier Schlagworte wie Humanismus, Renaissance und Reformation. In den Lateinschulen, die Karl der Große 787 durch den Erlass „Über die Pflege der Wissenschaft“ an allen Bischofs- und Abtsitzen ins Leben rief, galt die Muttersprache noch sehr wenig. Sie wurde nur anfangs benötigt, um die ersten Grundzüge der lateinischen Grammatik zu vermitteln, oder war „Hilfssprache“ bei der Übersetzung. Auch innerhalb der ritterlichen Bildung im 12. und 13. Jahrhundert gab es keinen direkten Literaturunterricht: Bestandteile der höheren Bildung waren hier u.a. lediglich Grammatik (Schreiben, Lesen, Lateinsprechen), Rhetorik (Unterscheidung der wahren von der falschen Lehre) und Dialektik (Schmuck der Rede). Warum der volkssprachliche Literaturunterricht im Mittelalter gänzlich fehlte, ist einfach zu erklären: Die ersten großen deutschen Dichtungen (Romane, Epen) entstanden eben erst seit dem 12. Jahrhundert und wurden in der Regel für große Fürsten- oder Kaiserhöfe geschrieben. Hinzu kommt, dass eine Verbreitung von Büchern aufgrund des noch nicht erfundenen Buchdrucks durch Gutenberg kaum möglich war; Literatur wurde also auf aufwendige Weise festgehalten in

⁵ Vgl. Bildungsplan für allgemein bildende Gymnasien, Deutsch/ Lektüerverzeichnis, S. 825.

denen in Klöstern entstehenden (Lieder-) Handschriften (Die wohl berühmteste ist die Manessische oder Große Heidelberger Liederhandschrift).

Um 1500 änderte sich die Lage ein wenig. Der Buchdruck war erfunden, und es entstanden – vor allem in Ballungs- bzw. Handelszentren – Schreibschulen, die oftmals privat betrieben wurden. Hier wurden im Unterricht einzelne Buchabschnitte behandelt, die immer öfter durch weitere Materialien, Kommentare und Übungen angereichert wurde. Daraus entwickelte sich schließlich das Schulbuch, das sogar einen aufsteigenden Schwierigkeitsgrad beinhaltete. Gegenstände dieses ältesten Deutschunterrichts waren 1. Lesen und Schreiben im Erstlese-, Schreib- und Rechtsschreibunterricht und 2. „Dichten“ als Unterricht im Schriftverkehr (erster „Aufsatzunterricht“) mit Stilschulung (Titularien, Formeln der Begrüßung und des Abschlusses von Briefen und Dokumenten).

Mit dem Wirken Martin Luthers im 16. Jahrhundert kam es in ländlichen Gebieten zur Einrichtung einer dritten, konkurrierenden Schulart: der Katechismusschule, welche die Schreibschule in den Städten ablehnte. Der Leseunterricht beschränkte sich zwar auf christliche „Texte“ (Zehn Gebote, Glaubensbekenntnis, Vaterunser, Heilige Schrift); der Katechismusunterricht eröffnete jedoch insgesamt einen gänzlich neuen Ansatz – unter der Prämisse, dass `jeder Christ lesen kann, was geschrieben steht`: Erziehung sollte durch das gelesene Wort stattfinden, d.h. der Text wurde Mittelpunkt des Unterrichts! Mittels des Textes wurde religiös-sittlich erzogen; der Christ sollte lesen und verstehen. Trotz dieses Grundsatzes blieb der Katechismusunterricht ein Unterricht des Auswendiglernens und Nachsprechens.

Im Zusammenhang mit patriotischen Strebungen im Deutschland des 17. Jahrhunderts bildeten sich Sprachgesellschaften. Führender Mann dieser Zeit war Wolfgang Ratke (1571-1635), der die Idee einer „Muttersprachschule“ entwarf: Ratke verknüpfte die Ansätze der religiösen Unterweisung in den Katechismusschulen mit dem „rechten Gebrauch der deutschen Hauptsprache“. Unter seinem Nachfolger, Johann Amos Comenius (1592-1670), entwickelte sich ein neuer Leitgedanke des DU mit didaktischer Natur: Sprachunterricht verband sich mit Sachunterricht. Der DU wurde zu einem Gesamtunterricht. Die deutsche Literatur geriet also wieder in den Hintergrund.

Die zweite Hälfte des 17. Jahrhunderts ist geprägt von dem sog. „pädagogischen Realismus“. Das Fach Deutsch koppelte sich nun wieder von anderen Fächern ab und wurde Zentralfach. Man suchte nach seinem „Gegenstand“ und fasste ihn schließlich in drei wesentlichen Aspekten zusammen: 1. moralische Erziehung durch Fibel und Lesebuch, 2. Denkschulung (philosophische Grammatik als Vorbild für den

Sprachunterricht) und 3. Stilbildung durch literarische Vorbilder (zeitgenössische Dichter), was zu neuen Aufsatzformen führte. Der deutsche Aufsatz wurde nun zum Leitmedium für die gymnasiale Reife und damit für die Gesinnungsbildung schlechthin.

In der Aufklärung ging es vor allem um die moralische Erziehung im Sinne einer bürgerlichen Moral sowie um Belehrung. Man glaubte an die Erziehung des Menschengeschlechts durch „Klugheits-“, oder „Wahrheitsregeln“. Lesebuchtexte galten als Lebenshilfe, da sie moralische Regeln einer festen, einzuhaltenden gesellschaftlichen Ordnung vermittelten. Ein didaktischer Fortschritt lag dabei in der zunehmenden Berücksichtigung der Erfahrungswelt von Kindern.

Die Nationalerziehung im 19. Jahrhundert ist erkennbar an der Art des Patriotismus, dem sie dienen sollte. 1870/71 – zur Zeit des deutsch-französischen Krieges und der deutschen Reichsgründung – fand sie ihren ersten Höhepunkt im Reichspatriotismus: Der Reichspatriotismus schloss eine gemeinsame Sprache und Literatur aller Deutschen ein, die Wesensart einer Nation, Nationalstolz und nationale Ehre – ganz nach der Gleichung: deutsche Sprache = deutsches Vaterland = deutsche Tugend. 1886 erwog Konrad Burdach die Schaffung eines Nationalgymnasiums. Der rein nationale Literaturunterricht wurde vor diesem Hintergrund zur „Deutschen Volkskunde“ erweitert, und der DU wurde zum Zentrum der Deutschen Bildung.

Der Weg von der Deutschen Bildung zur Völkischen Erziehung war nun nicht mehr weit. Und auch hier hat sich der DU (neben der Hochschulgermanistik) als Vorreiter hervorgetan. Nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 konnte sich die völkische und rassentreue Erziehung voll durchsetzen. Zu den Prinzipien der nationalsozialistischen Erziehung gehörte u.a. die Politisierung des Unterrichts, die entscheidende Auswirkungen auf die Literaturdidaktik hatte. Ein literarisches „Kerngut“ wurde nach drei Aspekten zusammengestellt: 1. Das literarische Werk musste einen Bezug zur deutschen Gegenwart zeigen und keinen bloß historischen oder nur künstlerischen Wert besitzen; 2. es musste von „germanischer Wesensart“, einfach und eindeutig sein und nicht etwa durch intellektualistische Zwiespältigkeit verwirren; und es musste 3. jeden Leser und Hörer aufrütteln und auffordern, d.h. es durfte nicht nur die Zeit vertreiben oder gar ästhetischen Genuss vermitteln. Eindeutig abzulesen ist hieraus eine anti-historische und anti-intellektuelle Haltung der Literaturdidaktik jener Zeit.

Die Vorschriften des Reichserziehungsministeriums enthielten ein genaues Verzeichnis des zugelassenen Schrifttums, das aus 46 zu lesenden Titeln bestand. Ohne an dieser Stelle auf einzelne Autoren und Werke einzugehen, lassen sich folgende Themenbereiche

ausmachen: 1. die deutsche Vergangenheit (insbesondere die Hinwendung zur germanischen Heldenzeit), 2. Kriegsjahre und Kampfzeit, 3. Deutschtum im Ausland und 4. durch Landschaft und Stammesart geprägtes deutsches Menschentum.

Auch nach 1945 hatten sich die Lesebuchtexte nur bedingt verändert: Der Bauer, das Bäuerliche, das einfache, aber grundsolide Landleben war Bestandteil des DU geblieben. Erst 1970 hat Hermann Helmers durch seine „Geschichte des deutschen Lesebuchs“ eine Reformdiskussion in größerem Umfang in Gang gesetzt, die in einer neuen Generation von Lesebuch mündete: dem literarischen Arbeitsbuch.

Der Literaturunterricht nach 1945 lässt sich grundsätzlich in sechs Phasen einteilen: Die erste Phase gilt als Lebenshilfe-Didaktik, d.h. es werden Texte behandelt, die den Schülern Lebensregeln vermitteln. Es folgt eine Epoche der Auseinandersetzung mit formalen Prinzipien und Strukturen von Texten, die sachstrukturell orientierte Literaturdidaktik. Der Literaturunterricht als Information über die gesellschaftliche Wirklichkeit sieht vorwiegend nicht-fiktionale Texte vor, deren Aktualität allerdings – und das ist der wesentliche Nachteil – gegenüber fiktionalen schnell verloren geht. Eine Vermittlung zwischen schulischer und außerschulischer Lesewirklichkeit – die vierte Epoche – forderte nun, dass in den Lehrplänen Literatur aufgenommen wurde, die von den Schülern auch tatsächlich gelesen wurde. Einen ersten wahren Fortschritt brachte der Literaturunterricht als Ideologiekritik: Die Schüler sollten sich von nun an die Fähigkeit des kritischen Lesens aneignen. Mit dem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht wird im folgenden sogar gewährleistet, dass die Schüler durch Handlung und Produktion (z.B. Verfassen von inneren Monologen, Tagebucheinträgen, fiktiven Dialogen der Figuren o.ä.) auf eine aktive Art und Weise den Zugang zu Literatur finden.

Die Selbstständigkeit der Schüler im Umgang mit Literatur ist also gefragt. Der Lehrer übernimmt scheinbar nur noch eine Vermittlerfunktion: „Aufgabe der Erziehung [heute] ist es, die Heranwachsenden in ihren kognitiven, interaktiven, sprachlichen und sinnlichen Fähigkeiten so zu stärken, dass sie zu globalem Denken und Handeln in der Lage sind.“⁶ Augenfällig ist, inwiefern der DU als Literaturunterricht nun auf menschliche Grundkompetenzen abzielt, welche die Schüler für ihr Leben lernen sollen. Nicht nur die aktuellen „Schlüsselqualifikationen“ des Faches Deutsch (vgl. 2.2), sondern auch der zukünftige Bildungsplan 2004 machen dies deutlich. Zu den Grundkompetenzen zählen laut Jürgen Habermas: 1. die kognitive Kompetenz, welche die Erkenntnis von Gegenständen und Sachverhalten beinhaltet, 2. die soziale Kompetenz, die richtiges

⁶ Fritzsche, Joachim, Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Bd 1: Grundlagen, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig 1994, S. 110f.

zwischenmenschliches Handeln und auch die Maßstäbe, nach denen entsprechende Handlungen bewertet werden, einschließt, und 3. die Sprachkompetenz, die zur korrekten Anwendung von Regeln befähigt, nach denen Worte, Sätze und Texte gebildet, auf die Wirklichkeit bezogen und sprachliche Äußerungen unternommen werden.⁷ Eine vierte Kompetenz wurde mittlerweile von Jürgen Kreft hinzugefügt: die ästhetische Kompetenz, welche dem Menschen das Erleben und einen symbolischen Ausdruck von Subjektivität ermöglicht.⁸ Inwiefern der Wunsch nach Vermittlung dieser benannten Qualifikationen für das Leben im Bildungsplan für die Klasse 11 realisiert wird, zeigt das folgende Kapitel.

2.2 Überlegungen zur Klassenstufe 11

Laut des Kohlbergschen Entwicklungsschemas (das hier nicht im Einzelnen erläutert werden soll) befinden sich die Schüler der 11. Klasse auf der sog. „Postkonventionellen Entwicklungsebene“: Sie sind nun mehr und mehr in der Lage abstrakt zu denken und mit abstrakten Zeichen und Symbolen zu operieren. Sie sind also fähig, sich mit ihrer Umwelt und mit sich selbst distanzierend und reflektierend zu konfrontieren. Das offenbart neue Möglichkeiten für den Umgang mit Literatur in dieser Klassenstufe, die sich im Bildungsplan für allgemein bildende Gymnasien niederschlagen.

An den Literaturunterricht der 11. Klasse werden von Seiten des Bildungsplans hohe Anforderungen gestellt: Die Schüler sollen im selbstständigen Umgang mit Texten deren ästhetische und geschichtliche Besonderheiten erfassen und die Thematik und Problematik anhand von verschiedenen Interpretationsansätzen erschließen. Diejenigen Deutungsverfahren, die auf Textimmanenz beruhen, sollen dabei im Vordergrund stehen. Die individuellen Interpretationsansätze und –ergebnisse sollen im Gespräch über Literatur weitergegeben und überprüft werden, so dass ein begründetes Urteil entsteht. Außerdem sollen die Schüler ihr Verständnis für die künstlerische Gestaltung literarischer Werke vertiefen, indem sie das Zusammenspiel von Inhalt und Form der Texte genauer betrachten. Und das war noch nicht alles: Der Zusammenhang eines literarischen Werkes mit seinen historischen Voraussetzungen und Wirkungen darf ebenso nicht unbeachtet bleiben. Bezweckt wird damit die Einsicht in die Geschichtlichkeit von Literatur bzw. eine Erweiterung des Textverständnisses und des Bewusstseins für literarische Traditionen, literaturgeschichtliche Fragestellungen und für die Eingebundenheit der deutschen

⁷ Vgl. Fritzsche, Joachim, Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Bd. 1: Grundlagen, Stuttgart 1994, S. 37-41.

⁸ Vgl. Kreft, Jürgen, Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg 1977, S. 85.

Literatur in die europäische Kultur. Nimmt man einen Teil der Arbeitsbereiche 1 und 3 (Sprachbetrachtung) noch zum Literaturunterricht hinzu, so verbreitert sich das Feld wiederum: Vorausgesetzt wird der Erwerb von Methoden des Informierens und der Gesprächsführung sowie die sachgemäße Wiedergabe von Informationen im freien Sprechen. Mittels verschiedener Methoden der Textuntersuchung (z.B. Aufsätze) sollen die Schüler zudem den Deutungsspielraum literarischer Texte erkunden. Das Einordnen von Sachverhalten und Problemen in größere Zusammenhänge bzw. die eigene Stellungnahme und das Beachten fremder Argumentationen fordert von ihnen die Erörterung. Wie Sprache eigentlich funktioniert, sollen die Schüler mittels der Untersuchung von sprachlichen und gedanklichen Strukturen herausfinden. Dabei erwerben sie die theoretischen Grundlagen, die für das Untersuchen, Beschreiben, Verstehen und Beurteilen sprachlicher Äußerungen wichtig sind.

Man könnte nun einwenden, all dies sei doch in den wenigen Stunden einer entsprechenden Unterrichtseinheit kaum zu schaffen. Und es erscheint jedem Lehrer zurecht zunächst schwer, die geforderten Kenntnisse anhand eines einzelnen Werkes zu vermitteln. Es wird sich jedoch zeigen, dass sich Kleists „Der zerbrochene Krug“ für diese Aufgaben geradezu anbietet: Es ist ein historisch-politisches Stück, das in einer Zeit entstand, als politische Partizipation des Bürgertums undenkbar war: Der preußische Absolutismus wollte `alles für das Volk, nichts durch das Volk`. Der Staat strukturierte sich nicht nur im Militär, sondern auch innerhalb der Verwaltung und Regierung streng hierarchisch. Absoluter Souverän war der König, der sämtliche Befehlsketten überwachte. Unverhüllte Autoritätskritik war undenkbar. Und gerade deshalb mussten Intellektuelle bzw. Schriftsteller, die womöglich in den Bann der Aufklärung gezogen worden waren, auch so bedacht sein auf z.B. die äußere Gestaltung oder die sprachlichen Mittel ihrer literarischen Arbeiten. Kleists Stück bietet diesbezüglich eine geeignete Untersuchungsgrundlage: Es eröffnet den Schülern Möglichkeiten zu einem aktiven, literaturkritischen Umgang mit Literatur – nicht nur, weil etwa die Sprachgestaltung äußerst raffiniert ist (z.B. Sprachkomik, Sündenfallanspielungen, Burleskes) oder seine formale Einordnung in der Forschung noch nicht eindeutig geklärt ist (Tragödie oder Komödie?), sondern auch weil es Elemente von System- bzw. Justizkritik enthält, die auf den ersten Blick eher komödiantisch wirken und dennoch den preußischen Absolutismus aufs Schärfste angreifen. All dies verbirgt sich hinter Inhalt und Form des Stücks, das es zu untersuchen gilt.

Die Klasse 11x, mit der die UE durchgeführt wurde, ist eine relativ kleine Gruppe von 19 Schülern und Schülerinnen, die als sehr leistungsstark eingestuft werden kann. Die Schüler verstehen es, mit verschiedenen Textsorten umzugehen. Besonders „geschult“ sind sie im Umgang mit dem Zusammenhang von Form und Sprache. Mit guter, produktiver Mitarbeit kann meistens gerechnet werden. Es kann sogar passieren, dass durch die Fülle von guten Schülerbeiträgen Zeitprobleme hinsichtlich der ursprünglichen Planung entstehen. Disziplinschwierigkeiten treten kaum auf. Aufgrund der Leistungsstärke der Klasse und der produktiven Zusammenarbeit der Schüler untereinander bietet sich ein schülerzentrierter Unterricht geradezu an.

2.3 Groblernziele⁹ der Unterrichtseinheit

Der Bildungsplan für die 11. Klasse steht insgesamt - nicht nur im Fach Deutsch – unter dem Aspekt „Entstehung eines modernen Europa“ und „Begründung der bürgerlichen Gesellschaft“. Deutlich wird also, dass die Kenntnis und vor allem das Verständnis der Vergangenheit von entscheidender Bedeutung für die Gegenwart bzw. die Lebenswelt der Schüler ist. Der Literaturunterricht ist dabei ein entscheidendes Medium, wie sich in der Abhandlung über die Geschichte der Literaturdidaktik (vgl. 2.1) bereits gezeigt hat. Folgende Groblernziele lassen sich demnach für die Unterrichtseinheit zu Kleists „Zerbrochenem Krug“ formulieren:

Die Schüler

1. sollen sich als Teil eines historischen und damit auch literarischen Prozesses sehen und damit ihre eigene Lebenswelt, deren Werte und Normen besser verstehen lernen;
2. erfahren durch den Emanzipationsprozess des Bürgertums im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert, wie die neuen bürgerlichen Werte die Kulturproduktion geprägt haben, und welche Wege beschritten wurden, die „neuen“ Ideen einer breiten Öffentlichkeit nahe zu bringen;¹⁰
3. erkennen den Zusammenhang von Literatur, Geschichte und Politik bzw. die Herausbildung einer politischen Öffentlichkeit im 18. und frühen 19. Jahrhundert
4. lernen literarische Werke im Zusammenhang mit ihrer historischen Voraussetzung kennen;
5. erkennen die Darstellung eines neuen Bewusstseins innerhalb der Literatur;

⁹ Die Groblernziele werden in den einzelnen Unterrichtsverläufen nicht mehr explizit benannt.
¹⁰ Bildungsplan für allgemein bildende Gymnasien, Klasse 11, S. 514.

6. verdeutlichen sich, dass Literatur im deutlichen Widerspruch zu zeitgenössischen politischen Systemen stehen kann;
7. entdecken die Eingebundenheit der deutschen Literatur in die europäische Kultur;
8. entwickeln ein Bewusstsein für literarische Traditionen;
9. lernen die ästhetische und geschichtliche Besonderheit von Texten zu erfassen;
10. lernen, Literatur hinsichtlich ihrer Problemstellung, Ästhetik und möglichen Intention des Autors zu beurteilen.

2.4 Zu den Vorgehensweisen

Ziel der UE ist es, die Schüler spielerisch zu Literaturkritikern werden zu lassen. Deshalb werden sie zu Beginn der UE mit einem Problem bekannt gemacht, das sie nach Beendigung der UE lösen können werden. Ihnen soll also stets gewahr sein, worum es im Unterricht geht bzw. unter welcher leitenden Fragestellung er steht. Das angesprochene „Problem“ ist das sog. „Franzosenzitat“: *„In Deutschland hatte die Komödie selten etwas zu lachen – wenn Sie mir diese Doppeldeutigkeit gestatten wollen. Selbst das großartige Kleistsche Lustspiel ‚Der zerbrochene Krug‘ ist eine mit einem Narrenkostüm bekleidete Tragödie.“* (ein französischer Germanist in einer Fernsehsendung).

Natürlich sind die Schüler in der ersten Stunde der UE noch nicht in der Lage, zu diesem Zitat ausreichend und differenziert Stellung nehmen. Und es ist sogar bezweckt, dass sie das merken! Mittels des Unterrichts, den die Schüler zum großen Teil alleine tragen sollen – einzelne Phasen werden sie selbst moderieren - , soll ihnen die Lösung des Problems jedoch immer deutlicher werden. Am Ende der UE steht daher bewusst der „Literarische Salon“, bei dem die jeweils subjektive Literaturkritik der Schüler als Experten gefragt ist.

Zwischen erster und letzter Stunde werden demzufolge verschiedene Aspekte erarbeitet, welche die Beantwortung der Frage „Tragödie oder Komödie?“ leichter machen bzw. die Schüler zu einem subjektiven Urteil hinführen: Dazu gehören z.B. die Behandlung der „Elemente des Komischen“ und im Gegenzug dazu Themen wie „Adam als das Böse“. Daneben finden sich Stunden, in denen die Schüler selbstständig intensive Textanalysen vornehmen müssen – was die subjektive Urteilsbildung fördern soll. Eingebettet werden solche wohl eher motivationshemmende Phasen in attraktive Zusammenhänge wie z.B. die Verfilmungen in Eigenregie.

Informationen über den Autor, sein Werk und sein Leben und auch über den politischen Hintergrund des Stücks liefern zwei Schüler in freiwilligen Referaten, welche zwei

Wochen vor Beginn der UE verteilt wurden. Derartiges Hintergrundwissen könnte sonst nur anhand eines LV geliefert werden. Da aber das Ziel ist, die Schüler aktiv zu beteiligen, selbst Fragen aufzuwerfen und untereinander zu diskutieren, sollte möglichst viel Eigenverantwortlichkeit und Mitgestaltung auf der Schülerseite liegen.

Auf die Themen und die Gestaltung der einzelnen Stunden soll an dieser Stelle nicht spezieller eingegangen werden. All dies kann in der Dokumentation der UE (vgl. 3) nachgelesen werden. Zum Schluss soll aber nun noch kurz erläutert werden, was bewusst bei der Behandlung des „Zerbrochenen Kruges“ ausgeschlossen wurde: In höheren Klassenstufen hätte sich ein näheres Eingehen auf die Epoche der Aufklärung angeboten, z.B. mit Texten von Kant (Was ist Aufklärung?) und Schiller (Über Anmut und Würde). So hätte man die Geschichte vom Sündenfall in der Philosophie des 18. Jahrhunderts eingehender behandelt. Der Rahmen der wenigen Stunden, die in der 11. Klasse für das Kleistsche Stück reserviert werden können, wäre dadurch allerdings gesprengt worden. Und es fragt sich auch, ob die Schüler nicht mit der von ihnen geforderten Literaturkritik und der zusätzlichen Beschäftigung mit der Philosophie der Aufklärung überfordert gewesen wären.

3. Unterrichtspraktische Umsetzung

3.1 Einstieg in das Problem der Unterrichtseinheit: „Tragödie oder Komödie?“:

Vergleich Kleist – Sophokles anhand der Ödipus-Thematik

(Doppelstunde: Stunde 1 und 2)

Stunde 1 der Doppelstunde

	Was?	Wie?	Medien
Einstieg 15 Min. LZ 1/ 2	S äußern sich spontan zum Zitat, bringen eigene Lektüreempfindungen ein (Textbelege) Klären: Was ist Tragik/ Komik? ¹¹ Austeilen des AB „Tragödie oder Komödie“ Erste Ergebnissicherung zum Problem „Tragödie o. Komödie?“ (Festhalten der Schüleräußerungen)	UG	s/w-Folie „Franz.zitat“ AB „Trag. o. Komödie?“ TA wie AB
Erarbeitung 20 Min. LZ 3	<u>Überleitung:</u> Möglicherweise hilft es uns bei der Lösung des Problems weiter, wenn wir zunächst einmal den Dramentyp einzuordnen versuchen. Austeilen des Handouts <u>Aufgabe für StA</u> Um welchen Typ des Dramas handelt es sich beim „Zerbr. Krug“? Begründe deine Meinung (Merkmale). Besprechung der Ergebnisse Austeilen des zusammenfassenden Handouts „Merkmale des analytischen Dramas“	LV StA Frag.-entw./ UG	Handout zu Dramentypen Handout „Merkmale... »
Ergebnis-sicherung 10 Min. LZ 4	Inwiefern kann uns nun das Wissen um das „analytische Drama“ bei dem Problem weiterhelfen? <u>Mögliche Ergebnisse:</u> Vermeintlicher <i>Enthüller</i> der vorangegangenen Handlung ist <i>Verhüller</i> (Adam) = Komik Aufrollen der Fakten ist hier zunehmende Entlarvung Adams = Komik Das Schicksal Adams bzw. seine händeringenden Versuche, die Tat zu vertuschen, erscheint (für ihn) tragisch = (persönliche) Tragödie Ergänzung des AB/ TA	UG	TA wie AB

¹¹ Vgl. Schweikle, Günther und Irmgard (Hgg.), Metzler Literaturlexikon. Begriffe und Definitionen, Stuttgart ²1990.S. 245-248 und S. 469-471. Vgl dazu auch Braak, Ivo, Poetik in Stichworten. Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Eine Einführung, Kiel ⁶1980, S. 268-274 und S. 277-280.

Stunde 2 der Doppelstunde

	Was?	Wie?	Medien
Einstieg 10 Min. LZ 5/ 6	<u>Einleitung:</u> Jetzt wollen wir uns mal anschauen, ob uns Kleist möglicherweise selbst schon Informationen zu seinem Stück bzw. zu unserem Problem gibt. Vorwort laut lesen Welchen Vergleich nimmt Kleist hier vor? (Ödipus) Wer von euch erzählt uns kurz die Geschichte von Ödipus? Wer entspricht bei Kleist dem Ödipus, und warum? =Adam, da Klumpfuß (Ödipus = Schwellfuß)...	LV SV Frag.-entw.	Vorwort Kleists
Erarbeitung 10+20 Min. LZ 7/ 8	<u>1. Phase</u> S unterhalten sich zu zweit über den Vergleich <u>Aufgabe:</u> Versucht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede auszumachen. Notiert sie euch auf einem Schmierzettel. (Zeit: 5 Min.) Besprechung und erste Ergebnissicherung als TA/ HE (5 Min) <u>2. Phase</u> Texthandout zum Vergleich austeilen (Oldenbourg, S. 32f) S arbeiten weitere Informationen zum Vergleich heraus. <u>Aufgabe:</u> Schreibt euch aus dem Text weitere Informationen zum Vergleich heraus - auch auf ein Schmierblatt. (Zeit: 10 Min.) Besprechung und zweiter Teil der Ergebnissicherung	PA UG StA Frag.-entw./ UG	TA, Teil 1 „Vergleich..“ (s.u.) Texthandout „Kleist – Sophokles“ TA (wie oben)
Anwendung 5 Min. + HA LZ 9	Inwiefern können wir unser AB zu „Tragödie oder Komödie?“ ergänzen? <u>Mögliche Ergebnisse:</u> Blindheit bei Ödipus = selbstverschuldet als Buße = Tragisch „Blindheit“ Adams = bewusst, zum Selbstzweck = Komödie <u>HA:</u> AB vervollständigen	UG	

Lernziele

1. Die Schüler sollen in dem Zitat die Zwiespältigkeit erkennen, indem sie etwa signalisierende Ausdrücke wie „in einem Narrenkostüm versteckte Tragödie“ erkennen. (kognitiv)
2. Sie sollen ein erstes, vorläufiges subjektives Urteil fällen, indem sie ihre eigenen Lektüreempfindungen einbringen. (instrumentell)

3. Sie sollen erkennen, dass es sich beim Kleistschen Stück um ein analytisches Drama handelt, indem sie die entsprechenden Informationen aus dem Text „Dramentypen“ selbstständig herausarbeiten. (kognitiv, instrumentell)
4. Sie sollen ihr subjektives Urteil zum Eingangszitat vertiefen bzw. überdenken, indem sie nun das Wissen um das analytische Drama einbringen. (kognitiv)
5. Die Schüler sollen im zweiten Teil der Doppelstunde erkennen, dass Kleist sein Stück mit der Ödipus-Thematik vergleicht, indem sie sich mit seinem Vorwort auseinandersetzen. (kognitiv)
6. Sie sollen Kenntnisse über den Ödipus-Mythos erwerben, indem entweder ein Schüler die Klasse informiert oder ein kurzer LV stattfindet. (kognitiv)
7. Sie sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kleists und Sophokles` Stück herausarbeiten, indem sie in PA beide Stücke inhaltlich vergleichen. (kognitiv, sozial)
8. Sie sollen weitere, vertiefte Kenntnisse über den Vergleich erwerben, indem sie in StA aus einem darstellenden Text die entsprechenden Informationen zum Stundenproblem herausarbeiten. (instrumentell, kognitiv)
9. Sie sollen ihre Kenntnisse über den Vergleich anwenden, indem sie weitere Ergänzungen zum UE-Problem „Tragödie oder Komödie?“ vornehmen. (kognitiv)

TA

Vergleich Kleist - Sophokles anhand der Ödipus-Thematik

Ödipus (Sophokles)	Adam (Kleist)
Gemeinsamkeiten	
<ul style="list-style-type: none"> - analytisches Drama - Enthüllungshandlungen - Ödipus = Schwellfuß - Gott Apoll, Herr des Delphischen Orakels, Gott der Wahrheit - Mann von Korinth, alter Hirte 	<ul style="list-style-type: none"> - analytisches Drama - Enthüllungshandlungen - Adam hat Klumpfuß - Gerichtsrat Walter - Zeugin Brigitte
Unterschiede	
<ul style="list-style-type: none"> - selbstverschuldete Blindheit des Ödipus` als Buße für eigene Tat - seiner eigenen Untaten zunächst nicht bewusst - Wille zur Wahrheitsfindung <p>⇒ tragischer Held</p>	<ul style="list-style-type: none"> - „Blindheit“ Adams als Mittel zum Selbstschutz (Verhüllung der eigenen Tat) - seiner Untaten sehr wohl bewusst - Wille zur Vertuschung (wenn auch erfolglos) <p>⇒ komischer Held</p>

Fazit:

Form, Inhalt und Personenkonstellation sind bei Kleist mit dem Drama des Sophokles` vergleichbar. Allerdings verkehrt er seine Hauptfigur Adam größtenteils in das Gegenteil des Ödipus` um.

3.2 Der Kupferstich von J.J. A. Le Veau als „Ideenlieferant“ für das Kleistsche

Stück (Stunde 3)

3.2.1 Sachanalyse

Der Kupferstich „Le juge, ou La crouche cassée » von Jean Jacques André Le Veau entstand im Jahre 1782 – etwa sieben Jahre vor dem Ausbruch der französischen Revolution. Noch beherrschte Frankreich das ancien régime bzw. der Absolutismus, dessen bekannteste politische Figur wohl Ludwig XIV. war und ist.

In seiner Vorrede zum „Zerbrochenen Krug“ legt Kleist dar, dass ihm eben dieser Kupferstich die Veranlassung zum Verfassen seines Lustspiels gab. Er betont zugleich das „historische Faktum“¹², das seinem Stück zugrunde liege, über das er allerdings im Speziellen „keine nähere Auskunft“¹³ habe. Über die Entstehung des „Zerbrochenen Kruges“ steht nun in der Tat folgendes fest: Im Jahre 1802 trafen sich Kleist, Ludwig Wieland und Heinrich Zschokke in Bern. Letzterer hatte jenen Kupferstich Le Veaus in seinem Zimmer aufgehängt, so dass ihn seine Besucher betrachten konnten. „Die Zeichnung belustigte und verlockte zu manchen Deutungen des Inhalts“¹⁴ schreibt Zschokke später. Und so nahmen sich die drei Schriftsteller zum Spaß vor, dass jeder von ihnen seine Auslegung des Kupferstichs in einem eigenen Stück festhalten solle.

Inwiefern der Kupferstich tatsächlich Kleists Lustspiel beeinflusst hat, bzw. welche Elemente und Motive er übernahm, soll in dieser Stunde erarbeitet werden. Es lassen sich zunächst mehrere Personengruppen und Szenen ausmachen: Im Mittelpunkt eines hochräumigen Gebäudes sieht man eine durch Lichteinwirkung hervorgehobene Gerichtsszene. Der Richter sitzt scheinbar teilnahmslos da, während der Gerichtsschreiber und die Klägerin, die einen zerbrochenen Krug in der Hand hält, offenbar eindringlich kommunizieren. Dabei erscheint die Klägerin äußerst aufgebracht, während der Schreiber die Ruhe bewahrt und – den Stift schreibbereit in der Hand – aufmerksam die Klage anhört. Neben der Klägerin steht eine junge Frau, die ihre weiße Schürze festhält und den Kopf zur Sprecherin gedreht hat. Eben diese junge Frau scheint der vermeintlich teilnahmslose Richter eingehend anzuschauen; fast lüstern wirken seine Blicke bei näherer

¹² Heinrich von Kleist, Vorrede, in: Ders., Der zerbrochene Krug. Ein Lustspiel, Anmerkungen von Helmut Sembdner, Stuttgart 2001.

¹³ Ebd.

¹⁴ Heinrich Zschokke, Vorwort zur Erzählung „Der zerbrochene Krug“, in: D. Steinbach (Hg.), Heinrich von Kleist, Der zerbrochene Krug. Ein Lustspiel, mit Materialien, ausgewählt und eingeleitet von Peter Haida, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig 1981, S. 82.

Betrachtung. Hinter den beiden Frauen befinden sich zwei Männer, die dem Geschehen folgen.

Mit etwas Abstand zur Gerichtsszene stehen zwei Kinder, die jedoch kaum mehr von dem Lichtkegel getroffen werden. Sie personifizieren die Unschuld im Raum. Ebenso wenig beleuchtet wird eine dritte Personengruppe, die sich unmittelbar links neben der Gerichtsszene an einer geöffneten Tür zu einem Hinterraum aufhält. Zu sehen sind zwei Männer, eine junge und – im Hintergrund des Nebenraumes – eine ältere Frau. Der eine Mann scheint das Zimmer zu verlassen, der andere ist dem Betrachter mit dem Rücken zugekehrt und will offenbar das hintere Zimmer betreten. Ihn begrüßt die junge Frau, von der älteren wird er geradezu hinein gewunken. Augenfällig wird hier eine Bordellszene dargestellt. Im fernerem Hintergrund dieser Szenen befinden sich mehrere Personen nahe am Ausgang des Raumes. Es sind mehrfache Allegorien der Lebensalter, die als exemplarische Repräsentanten der Gesellschaft im Richtersaal anzusehen sind.

Die weiß gekleidete junge Frau mit der Schürze sticht dem Betrachter sofort ins Auge. Und nach der Interpretation der einzelnen dargestellten Szenen wird auch deutlich, dass sie es ist, die exakt zwischen der Unschuld in Person der Kinder und dem Laster, bestehend in der Bordellszene, steht. Droht ihr, die Unschuld zu verlieren? Diese Frage hat Kleist durchaus aufgegriffen. Wie er dies getan hat, wird an späterer Stelle geklärt. Zunächst aber einige zusammenfassende Bemerkungen:

Unter einem Dach sind Gericht und Bordell vereint. Die räumliche Nähe der käuflichen Liebe weist dabei auf ihre Duldung durch die richterliche Autorität hin, obwohl eigentlich das Richteramt die Verbindung von Moral und Macht einschließt. Das Gericht zeigt sich somit als zynische Komödie, denn eine Rechtfertigung durch die Moral ist nicht gegeben.¹⁵ Es offenbart sich dem aufmerksamen Betrachter ein System von Lust und Macht, das durchaus dem ancien régime Frankreichs zu der Entstehungszeit des Kupferstichs vergleichbar ist. Und mittendrin – in ihrer weißen Schürze – die junge Frau!

Inwiefern diene nun das Bild Kleist als „Ideenlieferant“? Mit seinem „Zerbrochenen Krug“ übernahm er nicht nur den Titel, sondern auch die zentralen Motive: 1. das Motiv der Unzucht und 2. das politische Motiv der Justizkritik. Beides vereint er in der Figur des Dorfrichters Adam. Die Personenkonstellation bei Kleist ist der des Kupferstichs insgesamt auffallend ähnlich: Die Justiz wird vertreten durch den lüsternen Adam und den aufmerksamen Gerichtsschreiber Licht. Allerdings fügt Kleist noch den Programmierer und Wahrheitsfinder Walter hinzu. Dieser gibt überhaupt erst den Anlass, die bisher

¹⁵ E. Th. Voss, Zur Deutung des Bildes von Debu-court, in D. Steinbach, a.a.O., S. 85f.

unbekannten Untaten Adams zu enthüllen. Sein Amtsbesuch in Huisum hat also eine erzählstrategische Funktion im analytischen Drama.

Die Klägerin samt des zerbrochenen Kruges finden wir wieder in der Person Frau Marthe Rulls. Ebenso der Angeklagte – bei Kleist: Ruprecht – und einige Zuschauer wie z.B. Ruprechts Vater Veit Tümpel fehlen nicht. Die junge Dame mit der Schürze wird schließlich zu Eve. Sie ist – wie schon im Kupferstich erkennbar – die eigentlich tragische Person des Lustspiels. Sie ist zugleich vermeintliche Mittäterin, ungewollte Verführerin, Tochter der Klägerin, Verlobte des Angeklagten und Zeugin im Prozess.

3.2.2 Methodisch-didaktischer Kommentar

Wie sich in der Sachanalyse gezeigt hat, existieren hinsichtlich der Motivgestaltung und der Personenkonstellation große Übereinstimmungen des Kleistschen Lustspiels mit dem Kupferstich J.J.A. Le Veaus. Einige dieser Vergleichspunkte – z.B. die Darstellung einer Gerichtsszene mit den entsprechenden Figuren – sind von den Schülern durchaus schnell auszumachen.¹⁶ Eine genaue Analyse des „Ideenlieferants“ bedarf allerdings einer groben Anleitung in der Vorgehensweise durch den Lehrer. Daher steht in dieser Stunde die Bildbeschreibung im UG am Anfang, wobei insbesondere auf die Gestik, Mimik und Haltung der einzelnen Personen eingegangen wird, um später deren Funktion und Bedeutung innerhalb der Personengruppen zu klären. Eine grobe Einteilung des Bildes in diese Gruppen sollen die Schüler selbstständig vornehmen. Dazu bekommt ein(e) Schüler(in) einen roten Folienstift vom Lehrer, mit der er/ sie – nach Absprache mit den Klassenkameraden! – die Personengruppen umkreist. Die „Moderation“ dieser Arbeitsphase durch eine(n) Mitschüler(in) soll alle zum Mitgestalten motivieren, da nun nicht mehr der Lehrer den Unterricht leitet, sondern eine(r) von ihnen. Im folgenden soll nun im UG/ in der Disk. versucht werden, die erarbeiteten Personengruppen bzw. Szenen mit Namen/ Überschriften zu versehen. Die vorangegangene Bildbeschreibung hilft dabei. Der Lehrer hält sich bei der Diskussion möglichst zurück, um nicht die in der „Schüler-Moderationsphase“ entstandene Motivation wieder einzudämmen. Die Namen werden auf der Folie des Kupferstichs durch den/ die Moderator(in) erneut mit rotem Folienstift ergänzt.

¹⁶ Als Material dient zunächst eine s/w-Folie des Kupferstichs, die mittels OHP über die Tafel projiziert wird.

Es folgt anschließend eine PA-Phase von 5 Minuten: Die Schüler bekommen den Kupferstich nun als Handout¹⁷, damit sie während der PA nicht immer über die Tafel zur Projektion schauen müssen, sondern sich auf die Arbeit mit dem Partner einstellen können. Auf dem Handout tragen sie die bisher erarbeiteten Ergebnisse (Szenen-Einkreisung, Namen der Szenen) ein. Sie sollen sich nun zu zweit Gedanken darüber machen, inwiefern sich Beziehungen/ Zusammenhänge zwischen den einzelnen Szenen herstellen lassen. Im anschließenden UG werden die Ergebnisse (z.B. Gericht und Bordell unter einem Dach ⇒ Justizkritik; junge Frau zwischen Unschuld und Laster) dann zusammengetragen. Ein kurzer Vergleich mit dem Bildnis Ludwigs XIV. (Farbfolie) soll noch einmal die nahezu symbiotische Darstellung Le Veaus von Lust/ Prunk einerseits und Herrschaft/ Macht andererseits abschließend verdeutlichen, die unbestritten eine Anspielung auf das politische System der Entstehungszeit des Kupferstichs (1782) ist. Da die Schüler gerade im Geschichtsunterricht den Absolutismus behandeln, fällt es ihnen nicht schwer, Ludwig XIV. bzw. sein berühmtes Bildnis schnell einzuordnen, wichtige Details zu erkennen und zu deuten. Für die Deutschstunde ist damit gleichzeitig das Ziel erreicht, fächerübergreifende Horizonte anzubieten, was ihnen bereits von ihrem Fachlehrer in Deutsch und Geschichte geläufig ist.

In dem bereits angesprochenen UG erscheint es den Schülern möglicherweise nicht leicht, die Eindrücke des Kupferstichs von denen der Lektüre des „Zerbrochenen Kruges“ genau zu trennen, denn die „Geschichte“, die sie als starres Bild vor sich haben, wurde schließlich durch Kleist zum Leben erweckt. Derartige Überschneidungen sollen auch gar nicht „verboten“ werden; im Gegenteil: In einem nächsten Schritt soll nämlich geklärt werden, welche Figuren – auch hinsichtlich der Charaktereigenschaften – und Motive Kleist für sein Stück übernommen hat. Dies geschieht erneut im UG, wobei die Ergebnissicherung parallel an der Tafel stattfindet (vgl. 2.2.4 Tafelanschrieb).

Mittels der HA wird das Gelernte angewendet: Die Schüler sollen 1. das AB „Tragödie oder Komödie?“ ergänzen, das sie im Laufe der gesamten Unterrichtseinheit jeweils vervollständigen; 2. sollen sie einen Tagebucheintrag Kleists aus dem Jahr 1802 schreiben, dem Jahr, in dem er den Kupferstich bei Zschokke im Zimmer sah. Bei letzterer handelt es sich um eine kreative Aufgabe. Kreatives, handlungsorientiertes Schreiben wird besonders in den neuen Bildungsplänen von 2004 hervorgehoben. Das Vortragen des

¹⁷ Das Handout für die Schüler hat leider nicht die überaus scharfen Konturen, welche die Folie aufweist. Letztere ist am Farbkopierer als s/w-Kopie erstellt worden, während das Handout aus Kostengründen eine einfache s/w-Kopie ist. Allerdings betrachten die Schüler in der PA auch nicht mehr kleinste Einzelheiten, sondern stellen Beziehungen zwischen den großen Szenen her.

Tagebucheintrags dient der nächsten Stunde als Einstieg, in der zwei Schülerreferate über „Leben und Werk Kleists“ und „Den politischen Hintergrund des Stücks“ vorgetragen werden. Da bis zu der nächsten Stunde 2 Tage ohne Deutschunterricht liegen, haben die Schüler durch diese Tagebucheinträge schnell wieder das Erlernte dieser Stunde parat.

3.2.3 Stundenverlauf

	Inhalte/ Ziele (Was?)	Methoden/ Sozialformen (Wie?)	Materialien, Texte, Medien
Einstieg, Erarbeitung I 15 Min. LZ 1/ 2	<p><u>Kurzer LV über den Kupferstich:</u> Bei dem Bild handelt es sich um einen Kupferstich von 1782 von dem Franzosen Jean Jacques André Le Veau. Es heißt „Le jeune, ou La crouche cassée ». Welche politischen Umstände herrschten denn um diese Zeit in Frankreich ? (ancien régime, typ. Figur : Ludwig XIV.) <u>Überleitung :</u> Mal sehen, ob uns die politischen Verhältnisse noch interessieren werden... fangen wir mal zunächst mit der Bildbesprechung an.</p> <p><u>Bildbeschreibung und Deutung:</u> Beschreibt bitte, was auf dem Bild zu sehen ist! (Zentraler Punkt, Frau mit Krug, Hintergrundgeschehen...) Was tun die einzelnen Personen auf dem Bild? Beschreibt ihr Gebaren, ihre Mimik, ihre Haltung!</p> <p>Könnt ihr bestimmte Gruppierungen ausmachen? ⇒ Ein Schüler übernimmt die Moderation, erhält roten Folienstift, mit dem er die Szenen – nach Absprache mit den Klassenkameraden! – umrandet.</p> <p>Mit welchen Titeln könnten wir die einzelnen Gruppenszenen bezeichnen? ⇒ Schüler-Moderator ergänzt die mit den anderen Schülern besprochenen Überschriften</p>	<p>LV</p> <p>Frag.-entw.</p> <p>UG</p> <p>UG (ohne Lehrer)</p> <p>UG (ohne Lehrer)</p>	<p>Bildfolie des Kupferstichs</p> <p>Roter Folienstift</p>

<p>Erarbeitung II</p> <p>5+10 Min.</p> <p>LZ 3/ 4</p>	<p>Handout des Kupferstichs austeilen</p> <p><u>Aufgabe für PA/ GA:</u> Inwiefern lassen sich Zusammenhänge/ Beziehungen zwischen den einzelnen Szenen erkennen? <i>Zeit: 5 Min.</i></p> <p><u>Ergebnisbesprechung (10 Min):</u> ⇒ Gericht erweist sich als zynische Komödie, da keine Rechtfertigung durch die Moral. Es bildet ein System von Lust und Macht/ Herrschaft (vgl. ancien régime)</p> <p>kurzer Vergleich mit dem Bildnis Ludwigs XIV. ⇒ Verdeutlichung von Prunk/ Lust und Herrschaft S wenden Gelerntes auf das Bildnis an, finden Ähnlichkeiten der Bilder heraus</p>	<p>PA</p> <p>UG</p> <p>Frag-entw./ UG</p>	<p>S/w-Handout des Kupferstichs</p> <p>Farbfolie Ludwig XIV</p>
<p>Ergebnissicherung</p> <p>14 Min.</p> <p>LZ 5</p>	<p><u>Vergleich zu Kleist:</u> Welche Figuren und Motive hat nun Kleist dem Kupferstich entnommen? (Figurenkonstellation, Motive)</p>	<p>Frag.-entw./ UG</p>	<p>TA (s.u.)</p>
<p>Anwendung</p> <p>1 Min.</p> <p>LZ 6</p>	<p><u>HA benennen:</u> 1. Ergänzen des AB "Tr.o.K.?" 2. Tagebucheintrag Kleists aus 1802, als er den Kupferstich entdeckte.</p>		<p>HA an Tafel</p>

3.2.4 Tafelanschrieb

Der Kupferstich von J.J.A. Le Veau als „Ideenlieferant“ für das Kleistsche Stück

- *Figurenkonstellation:*
 - a) Justiz: lüsterne Figur des Richters Adam, aufmerksamer Gerichtsschreiber Licht
 - b) Klägerin: Frau Marthe Rull (samt Krug)
 - c) Angeklagter: Ruprecht
 - d) Zeugen: Eve (ungewollte „Verführerin“)
 - e) Zuschauer: Bauer Veit Tümpel, Volk

- Motiv der Unzucht
- Motiv der Justizkritik



Adams Missbrauch der Amtsgewalt zur Durchsetzung der eigenen Begierde

3.2.5 Lernziele

1. Die Schüler sollen erkennen, dass der Kupferstich zur Zeit des Absolutismus in Frankreich entstand, indem sie ihre Geschichtskennntnisse über das Jahr 1782 einbringen. (kognitiv)
2. Die Schüler sollen das Dargestellte eingehend analysieren, indem sie eine umfangreiche Bildbeschreibung vornehmen, es selbstständig in einzelne Szenen und Gruppierungen einteilen und diese betiteln. (kognitiv, instrumentell, sozial)
3. Sie sollen das Erarbeitete deuten bzw. die Aussage des Bildes (Kritik an der Verbindung von Lust/ Prunk und Macht/ Herrschaft) herausarbeiten, indem sie in PA mögliche Zusammenhänge zwischen einzelnen Bildszenen herstellen. (sozial, kognitiv, instrumentell)
4. Sie sollen ihr Wissen anwenden, indem sie einen kurzen Vergleich mit dem Bildnis Ludwigs XIV. vornehmen. (kognitiv)
5. Sie sollen erkennen, dass sich der Großteil der erarbeiteten Elemente des Kupferstichs bei Kleist wiederfindet, indem sie die Figurenkonstellationen und Leitmotive beider Werke miteinander vergleichen. (kognitiv)
6. Sie sollen ihr Wissen darum, dass der Kupferstich Kleist als „Ideenlieferant“ diente, anwenden, indem sie als HA einen Tagebucheintrag Kleists aus dem Jahr 1802, als er das Bild entdeckte, formulieren. (kognitiv)

3.2.6 Kritische Analyse

Die Stunde ist fast wie geplant verlaufen. Große Abweichungen haben nicht stattgefunden, im Gegenteil: Auch die Schülermoderation, die zum ersten Mal mit dieser Klasse durchgeführt wurde, lief problemlos und ergiebig. Damit konnte allerdings im Vorfeld schon gerechnet werden, da in dieser Klasse kaum Disziplinprobleme auftreten und auch keine größeren Konflikte zwischen den Schülern bestehen. Es herrschte eine ruhige, produktive und dennoch lockere Unterrichts Atmosphäre.

Bei der Bildbesprechung ist jedoch ein Punkt nicht herausgekommen: der lüsterne Blick des Richters auf die junge Dame mit der Schürze. Außerdem musste die „Bordellszene“ schließlich vom Lehrer als solche benannt werden. Die weiteren Ergebnisse haben die Schüler selbstständig und schnell erarbeitet.

Der kurze Vergleich mit dem Bildnis Ludwigs XIV. wurde als kurzer LV unternommen, damit genug Zeit für den letzten Teil der Stunde bzw. die Ergebnissicherung übrig war. Zuvor war die Zeit im UG aufgrund der Fülle an Schülerbeiträgen schnell vorangeschritten. Da die Motivation im UG nicht unterbrochen oder gestört werden sollte, sind die „verlorenen“ Minuten entsprechend durch den LV wieder aufgeholt worden.

Material (s. Anhang)

- s/w-Folie des Kupferstichs von J.J.A. Le Veau
- s/w-Handout des Kupferstichs für die PA
- Farbfolie „Bildnis Ludwigs XIV.“

3.3 Kleists Leben und Werk, Der politische Hintergrund des Stücks (zwei Schülerreferate) (Stunde 4)

	Inhalte/ Ziele (Was?)	Methoden/ Sozialformen (Wie?)	Materialien, Texte, Medien
Einstieg 5 Min	HA vorlesen (Tagebucheinträge Kleists von 1802) <u>Zweck:</u> Schüler stimmen sich ein auf Kleists privates Leben, seine Ideen für das zu behandelnde Stück, seine möglichen politischen Motive und werden somit für die Themen der Kurzreferate angesprochen.	SV	HA/ HE
Erarbeitung und Ergebnis- sicherung 30 Min. LZ 1/ 2	<u>1. Phase</u> 1. KR: Kleist, Leben und Werk (10 Min.) Fragen der Zuhörer zum KR <u>2. Phase</u> 2. KR: Der politische Hintergrund des Stücks (10 Min.) Fragen der Zuhörer zum KR	SV/ KR SV/ KR	Handout zum KR Handout zum KR
Anwen- dung 10 Min. LZ 3/ 4	Kurzes mündliches Zusammentragen der Merkmale eines gelungenen Vortrags: klare Gliederung/ Struktur, Blickkontakt, Betonung beim Sprechen, freies Sprechen, Karteikarteneinsatz, Medieneinsatz, Gestik/ Mimik... <i>(Dies geschieht bewusst erst jetzt, um die Referenten nicht vor dem Vortrag ggf. zu verunsichern.)</i> Feedback zu den KR (Sind die wesentlichen Merkmale eines guten Vortrags beachtet worden?)	Frag.-entw. UG/ Disk.	

Lernziele:

1. Zwei Schüler sollen beispielhaft zeigen, dass sie sich in dieser Klassenstufe selbständig in ein neues Thema einarbeiten können, indem sie die KR jeweils innerhalb von 10 Minuten vor der Klasse vortragen bzw. präsentieren. (instrumentell, kognitiv)
2. Die übrigen Schüler sollen durch die KR die entsprechenden Kenntnisse über das Leben und Werk Kleists und den politischen Hintergrund des „Zerbrochenen Kruges“ erwerben, indem sie aufmerksam zuhören, sich Notizen machen und nachfragen. (kognitiv)
3. Die Schüler sollen lernen, welche Merkmale einen gelungenes KR ausmachen, indem diese im UG und im LV zusammengetragen werden. (kognitiv)
4. Sie sollen ihr Wissen um diese Merkmale anwenden, indem sie die beiden KR im Nachhinein in einer Feedbackrunde bewerten. (kognitiv, instrumentell)

3.4 Elemente des Komischen (Doppelstunde: Stunde 5 und 6)

	Inhalte/ Ziele (Was?)	Methoden/ Sozialformen (Wie?)	Materialien, Texte, Medien
Einstieg 10 Min LZ 1	Witz laut lesen Spontane Schüleräußerungen Wo steckt in dem Witz das Verständnisproblem? (Titel von Kleist wird wörtlich genommen und so als Problem dramatisiert ⇒ Sprache als Instrument der Komik)	SV Frag.-entw./ UG	Handout „Witz...“ (auf buntem Papier, damit lustiger)
<u>Erarbeitung</u> (1. Teil) 10 Min. LZ 2	Sind euch bei der Lektüre weitere komische Elemente aufgefallen? Gebt Beispiele! Wenn nicht: beispielhaft die Schlüsselstelle 1. Auftritt, v. 1-62 lesen und besprechen! ⇒ Erste Strukturierung des TA (abhängig von Fülle der Schüleräußerungen)	Frag.-entw./ UG	TA „Elemente des Komischen“
<u>Erarbeitung</u> (2. Teil) insg. 35 Min. LZ 3	Den drei Textstellen je zwei Gruppen zuordnen (an Tafel schreiben!): Erste Textstelle: 6. Auftritt, v. 414-497 = S. 21-24 Zweite Textstelle: 7. Auftritt, v. 498-687 = S. 24-31 Dritte Textstelle: 10. Auftritt, v. 1411-1542 = S. 56-62 oben <u>Aufgabe:</u> Welche komischen Elemente entdeckt ihr in der jeweiligen Textstelle? Lassen sie sich klassifizieren? <i>5-Min.-Pause</i> Fortsetzung der GA (noch 10 Min.)	GA	ausgewählte Textstellen (an Seitentafel)
<u>Ergebnissicherung</u> 33 Min.	Zusammentragen der Ergebnisse (Hier tragen die Schüler der einzelnen Gruppen jeweils beispielhaft kürzere Textstellen vor, damit die anderen Schüler die Ergebnisse nachvollziehen und ggf. kritisieren können) Vervollständigen des TA	UG	TA (s.o.)
<u>HA</u> 2 Min.	1. Ergänzen des AB „Tragödie oder Komödie?“ 2. Charakterisierung der Justizfiguren: Schüler dürfen sich eine der drei Figuren auswählen (1 Woche Zeit) Handout „Literarische Charakterisierung“ austeilen		Handout „Literarische Charakterisierung“

Lernziele :

1. Die Schüler sollen erkennen, dass Sprache ein Instrument der Komik sein kann, indem sie aus dem Witz das Verständnisproblem/ das Wörtlichnehmen herausarbeiten. (kognitiv)
2. Sie sollen weitere komische Elemente benennen oder zumindest umschreiben können (z.B. Situationskomik, Charakterkomik), indem sie ihre eigenen Lektüreerfahrungen einbringen und/ oder ein Auszug des Stückes (v. 1-62) frag.-entw. untersucht wird (kognitiv)

3. Sie sollen ihr Wissen um einzelne komische Elemente vertiefen und erkennen, dass es weitere gibt, indem sie in GA die bereits erarbeiteten Ergebnisse in ausgesuchten Textstellen wiederfinden und neue komische Phänomene herausarbeiten. (sozial, kognitiv, instrumentell)

TA

Elemente des Komischen

Element	Beschreibung	Beispiel
Sprachkomik Metaphern, Gleichnisse	Wörtlichnehmen, Zweideutigkeiten, Wortspiel ⇒ verdeckend, verräterisch, selbstentlarvend, verstellend	1. Auftritt, v. 3-5, v. 62ff (Adamsfall), 6. Auftritt, v. 416ff
Versmaß	Verse auf mehrere Personen verteilt ⇒ wirkt stockend, gehemmt, hektisch, wenig wortgewandt	7. Auftritt, v. 547ff, insb. v573
Charakterkomik	Adams spontane Lügen, (vorgetäuschte) Bedeutung des Kruges für Marthe Rull	7. Auftritt, v. 646ff, 10. Auftritt, v. 1489ff
Situationskomik	Verwechslungen, Schläge, Beschimpfungen	7. Auftritt, v. 645ff.

3.5 Adam als das Böse? (Stunde 7)

2.5.1 Sachanalyse

Kleists Dorfrichter Adam ist per se keine böse Figur – so viel darf vorweggenommen werden. Allerdings ist er der „Teufel“, den Frau Brigitte am Abend zuvor im Garten von Frau Marthe Rull sah. Frau Brigittes Zeugenaussage (vgl. v. 11. Auftritt) trägt also entscheidende Indizien zur Entlarvung Adams bei, und schon deshalb muss geprüft werden, inwiefern der Richter tatsächlich „böse“ ist. Zutreffend ist, dass er die Attribute besitzt, die man einem Teufel zuspricht: Er ist männlich, hat einen Klump- bzw. Pferdehuf (vgl. v. 26ff) und ist kahlköpfig – zumindest sind ihm lediglich drei (goldene?) Haare geblieben (vgl. v. 1498). Er ist ferner ein notorischer Lügner, wenn es um die Errettung seiner Person geht, obwohl er stets seinen Willen zur Wahrheitsfindung betont, und er macht Eve falsche Versprechungen über Ruprechts Versetzung. Hinzu kommt, dass er die Zeugen im Prozess zur Falschaussage drängen will (vgl. v. 529ff), was an „Teufelseinflüsterungen“ erinnert. Innerhalb und zwischen den beteiligten Familien Rull und Tümpel und speziell zwischen Eve und Ruprecht stiftet er Zwietracht und Misstrauen (vgl. v. 414, 444, 1159-1190, 1193-1200, 1352-1392).

Seine Amtsführung als Dorfrichter in Huisum ist eigenmächtig und willkürlich; er missbraucht sein Amt zusätzlich, indem er Eve mittels eines falschen Dokuments zum Beischlaf zwingen will – schon sein Name erinnert an den biblischen Sündenfall. Grundsätzlich hat er sich selbst nicht unter Kontrolle: Er gibt Sinnesgenüssen nach (Sex, Essen, Trinken), er schlägt und beschimpft seine Mägde und flucht des öfteren.

All dies lässt zunächst darauf schließen, dass wir den „Teufel in Person“ vor uns haben. So erscheint es auch nicht verwunderlich, dass die Worte des Gerichtsrats Walter – mit einer kleinen Veränderung in der Zeichensetzung – ihn als solchen entlarven: „Wie (,) Teufel (,) aber, sagt mir, ging das zu?“ (v. 1487). Betrachtet man die Figur Adam im Verlauf der Erzählung allerdings genauer, muss man das Urteil revidieren. Adams „Schuld“ wird durchaus ausreichend gesühnt: Er wird durch die Schläge und Verwundungen durch Ruprecht bereits gestraft; er ist in der tragischen Lage, einen Prozess gegen sich selbst zu führen; und er verliert am Ende schließlich seine persönliche Ehre und seine soziale Stellung. Außerdem ist sein Fehlverhalten insgesamt nur als allzu menschlich zu bewerten. Die Sühne, die er erfährt ist demnach weit größer als seine eigentlichen Vergehen. Und noch etwas kommt hinzu: Dem Publikum/ dem Leser erscheint Adam durchaus nicht als „das Böse schlechthin“, zumal der Fall schließlich aufgeklärt wird. Im Gegenteil: Seine ständigen Lügen, sein Herauswinden aus heiklen Situationen regen zum Lachen an. Trotz seiner Verfehlungen ist der Dorfrichter eigentlich die „Komik in Person“.

3.5.2 Methodisch-Didaktischer Kommentar

Ein Teufelsbildnis (Farbfolie) soll die Schüler zu Beginn der Stunde auf das „teuflische“ Thema einstimmen. Man sieht hier einen Teufel – gekennzeichnet durch Hörner, Drachenflügel, wölfisches Gesicht, Krallen etc. - , der etwas erhöht und das Bild beherrschend auf einem Stein sitzt, an dem eine nackte Frau und ein nackter Mann um den Hals angekettet sind. Beide haben kleine Hörner am Kopf. Die Frau steht links von dem Stein; sie hat eine Art Schwanz in Form einer Traubenrebe, von der sie gerade im Begriff ist, eine Traube zu pflücken. Rechts des Steins steht der Mann. Auch er hat eine Art Schwanz, allerdings in Form eines Feuerschweifs. Der Teufel entzündet diesen gerade mit einer Fackel. Diese kurze Beschreibung sollen auch die Schüler vornehmen. Ferner sollen sie die Anspielung an den biblischen Sündenfall erkennen und die Entzündung durch den Teufel deuten, der zum Sündenfall überhaupt erst anstößt. Weitere Deutungen sind möglich, z.B. die sklavische Abhängigkeit der beiden Menschen vom Teufel. Die sich anschließende Frage, ob dieses Bild

mit den Teufelsvorstellungen der Schüler übereinstimmt, bezweckt, dass sich die Schüler kurz überlegen, was sie eigentlich für böse oder teuflisch halten. Ihre subjektiven Vorstellungen werden für die Beurteilung von Adams Verhalten bzw. von „Adam als das Böse“ wichtig sein: Ist Adam in meinen Augen ein böser, teuflischer Mensch?

Möglicherweise weist jetzt schon ein Schüler auf die Teufelsbeschreibung Frau Brigittes hin; wenn nicht, tut dies der Lehrer. Die von Frau Brigitte benannten Merkmale eines Teufels (vgl. 11. Auftritt, v. 1682-1691) sollen mit der Figur des Dorfrichters verglichen werden, indem entsprechende Textbelege herangezogen werden (Frag.-entw./ UG). Der erste Teil des TA wird anhand dieses UG erstellt. Das Heraussuchen von geeigneten Textbelegen wird auch Bestandteil der folgenden PA sein. Die Vorgehensweise wird also den Schülern durch das Erstellen des ersten TA-Teils beispielhaft vorgeführt.

Die Aufgabe für die PA lautet: Wo finden wir im Text Beispiele für Verhaltensverfehlungen Adams, die ihn möglicherweise als „böse Figur“ entlarven? Die Schüler haben dafür 10 Minuten Zeit. Dieser relativ kurze Zeitraum sollte genügen, da wir bereits zu Beginn der UE Adams „Verfehlungen“ bzw. seine „Untat“ angesprochen hatten, als es um erste Äußerungen zum UE-Problem „Tragödie oder Komödie?“ ging. Hier hatte sich gezeigt, dass die Schüler bei der Lektüre die eigentliche Straftat Adams gegenüber Eve noch nicht erkannt hatten, und dass sie kurz geklärt werden musste. Jetzt geht es demnach darum, dies noch einmal zu rekapitulieren und leichter erkennbare Verfehlungen auszumachen wie z.B. die eigenmächtige Amtsführung, die ja im Text deutlich hervortritt.

Für die Besprechung der Ergebnisse bzw. das Fertigstellen des TA sind 15 Minuten eingeplant. Da dies im UG geschieht, können sich die Schüler hier gegenseitig ergänzen, weitere Textbelege einbringen und evt. schon ihre Deutungen zu Adams Figur einbringen. Die Schüler sollen abschließend zu zwei Fragen Stellung nehmen: 1. Wie müssen wir Adams Verfehlungen bewerten? 2. Erfährt er ausreichend Sühne für seine Vergehen? Sollte die Disk. am Ende der Stunde noch nicht abgeschlossen sein, unternehmen die Schüler die Beantwortung der beiden Fragen als HA. Da zur nächsten Stunde schon die Charakteristiken als HA gegeben wurden (vgl. Doppelstunde 5 und 6), reichen für die heutige HA Stichpunkte. Ein kurzes UG über „Schuld und Sühne“ Adams in Stunde 8 dient der Ergebnis- bzw. HA-Kontrolle und soll gleichzeitig die Charakterisierung Adams und der weiteren Justizfiguren einleiten.

3.5.3 Stundenverlauf

	Inhalte/ Ziele (Was?)	Methoden/ Sozialformen (Wie?)	Materialien, Texte, Medien
Einstieg 10 Min LZ 1/ 2/ 3	S äußern sich spontan Bildbeschreibung Stimmt das Bild mit euren Teufelsvorstellungen überein? Haben wir in dem Text auch einen Teufel? ⇒ Heranziehen der Teufelsbeschreibung von Frau Brigitte (11. Auftr., v. 1682-1691)	Frag.-entw./ UG	Farbfolie „Teufel“
<u>Erarbei- tung I</u> 5 Min. LZ 3	Vergleich der von Fr. Brigitte genannten Merkmale mit Adam durch Heranziehen der entsprechenden Textstellen: - Ist männlich - Hat Klumpfuß (1. Auftr., v. 23f; 11. Auftr., v. 1784- 1841) - Hat Glatze/ nur noch die 3 (goldenen?) Haare, da Perücke abhanden gekommen (2. Auftr., v. 220-232, 10. Auftr., v. 1488-1498)	UG	TA, erster Teil
<u>Erarbei- tung II.</u> 25 Min. LZ 4	<u>Aufgabe:</u> Wo finden wir im Text Beispiele für Verhaltensverfehlungen bei Adam, die ihn möglicherweise als „böse Figur“ entlarven? <i>Zeit: 10 Min.</i> Besprechung, Zusammentragen (15 Min.)	PA	TA, zweiter Teil
<u>Anwen- dung</u> 5 Min. LZ 5	<u>Diskussion/HA</u> (erstes Zusammentragen von möglichen Antworten): 1. Wie müssen wir Adams Verfehlungen bewerten? 2. Erfährt er ausreichend Sühne für seine Vergehen? <u>Mögliche Antworten zu 1.:</u> - Kein notorischer Mädchenverführer, einmaliges Vergehen, durch Gelegenheit dazu angeregt - Im Vordergrund steht weniger die Tat als vielmehr seine Tricks, sich herauszuwinden, klar ist: Adam ist der „Schelm“, der Unterlegene - Der „verliebte Alte“ ist eher ein Objekt der Lächerlichkeit; er muss für seine Sehnsucht nach unlauteren Mitteln greifen ⇒ Allzu menschliche Schwächen, Nachsicht beim Publikum <u>Mögliche Antworten zu 2.:</u> - Ist durch Prügel, Verwundungen mit der Türklinke bereits bestraft	Diskussion	HA an Tafel

	<ul style="list-style-type: none"> - Situation des Prozesses: Adam als schuldiger Richter - Verlust der persönlichen Ehre - Verlust der sozialen Stellung <p>⇒ Sühne ist höher als eigentliches Vergehen (<i>mögliche Intention Kleists bei diesem Ausgang</i>: Justiz soll für ihre „Verbrechen“ bezahlen, von weiteren Vergehen durch hohe Strafen abgeschreckt werden)</p>		
--	--	--	--

3.5.4 Tafelanschrieb

Adam als das Böse?

<ul style="list-style-type: none"> - besitzt Attribute des Teufels: männlich, Pferdefuß bzw. Klumpfuß, Glatze, hässlich - missbraucht seine Macht als Richter, um Eve zu verführen - gibt Sinnesgenüssen nach: will Eve verführen (Sündenfall, v. 24, 62f) - lügt und macht falsche Versprechungen: stellt Ruprecht Befreiung vom Kriegsdienst in Aussicht, Lügengeschichten z.B. über Perückenverlust (v. 241ff); Lüge unter Ausrufung des Willens zur Wahrheitsfindung (v. 1855-58); bezeichnet sich selbst als ehrlich (v. 33, 274) - stiftet Zwietracht: Fam. Rull – Fam. Tümpel (v. 414); Ruprecht – Eve (v. 444, v. 1159-1190); Mutter – Eve (v. 1193-1200); Vater Veit – Ruprecht (v. 1352-1392) - betreibt eigenmächtige Amts-/ Prozessführung (v. 611ff, 804ff, 1060ff, 1073ff), - versucht, die Zeugen zum Lügen zu verleiten (v. 529ff) - verliert die Selbstkontrolle: beschimpft, schlägt, flucht
--

3.5.6 Lernziele

1. Die Schüler sollen erkennen, dass das Bild einen Teufel darstellt, der Adam zum Sündenfall mit Eva „entflammt“, indem sie es beschreiben und deuten. (instrumentell, kognitiv)
2. Sie sollen verstehen, dass der Teufel hier stellvertretend für das Böse im Allgemeinen steht, das zur Sünde anregt. (kognitiv)
3. Sie sollen Parallelen des Teufels auf dem Bild mit dem Dorfrichter Adam erkennen, indem sie die Teufelsschilderungen der Frau Brigitte aus dem Text heranziehen. (kognitiv)
4. Sie sollen untersuchen, inwiefern Kleists Adam ein „Teufel“/ böse ist, indem sie in PA selbstständig Textbeispiele für eventuelle Verhaltenverfehlungen suchen. (kognitiv, sozial)
5. Sie sollen ihr erarbeitetes Wissen anwenden und prüfen, indem sie gemeinsam diskutieren, ob und inwiefern Adam wirklich „böse“ ist bzw. ob das Verhältnis von „Schuld und Sühne“ Adams ausgeglichen erscheint. (sozial, kognitiv)

3.5.7 Kritische Analyse

Zu Beginn der Stunde entstand der Eindruck, dass alle Schüler von dem Teufelsbildnis angesprochen und für das Stundenthema motiviert waren. Alle schauten gespannt nach vorne und beteiligten sich an dem einführenden UG. Das Teufelsbildnis bzw. seine Deutung ist allerdings ein sehr schwieriger Stundeneinstieg. Die Schüler haben jedoch trotzdem die wesentlichen Punkte – wie die Anspielung auf den Sündenfall – im UG erarbeitet. Gerade durch das gemeinsame Gespräch wurde dies angeregt. Bei nicht so leistungsstarken Klassen hätte sich dieser komplexe Einstieg nicht angeboten, zumal das Stundenthema noch nicht bekannt war und somit das Ziel, das mit der Folie bezweckt war, noch sehr im Ungewissen lag. Mit einer schwächeren Klasse hätte man sich z.B. auch über die Namensmetaphorik dem Stundenthema nähern können: Adam und Eva = biblischer Sündenfall; Eva = die Verführerin; Adam = der Verführte. Durch einen direkten Vergleich wäre man auf den „Rollentausch“, wie er bei Kleist vorliegt, gekommen: Dorfrichter Adam = der Verführer, Eve = die „Verführerin“, die aber ungewollt (!) zu Adams Objekt der Begierde geworden ist.

Das Heranziehen von ersten Textbeispielen im UG (Frau Brigitte) hat sich als äußerst sinnvoll erwiesen. So wussten die Schüler, wie sie in der anschließenden PA vorgehen sollten. Während der PA wurde angeregt und konzentriert gearbeitet – es hatte den Anschein, als ob die Schüler richtig Spaß an dem Thema haben. Beim Zusammentragen der Ergebnisse hat sich außerdem schon eine erste, angeregte Diskussion über „Adam als das Böse“ entwickelt. Einige sahen ihn trotz der erarbeiteten „Untaten“ als komische Figur, die sich nicht beherrschen kann. Andere betonten vielmehr das Motiv der Justizkritik und damit auch den zu verurteilenden Amtsmissbrauch des Richters. Als Begründung nannten letztere die Übereinstimmungen des Kleistschen Textes mit den Motiven des bereits besprochenen Kupferstichs (vgl. Stunde 3); sie führten zusätzlich den zuvor im KR behandelten politischen Hintergrund des Stücks an (vgl. Stunde 4). Die Diskussion war kaum zu bremsen, so dass das Benennen der HA erst kurz nach dem Stundengong stattfinden musste.

Material (s. Anhang)

- Farbfolie „Teufel“

3.6 Charakteristiken der Justizfiguren (Stunde 8)

	Inhalte/ Ziele (Was?)	Methoden/ Sozialformen (Wie?)	Materialien, Texte, Medien
Einstieg 15 Min	<u>Besprechung der HA von Stunde 7:</u> 1. Wie müssen wir Adams Verfehlungen bewerten? 2. Erfährt er ausreichend Sühne für seine Vergehen? Überleitung zur Charakterisierung Adams	Frag.-entw./ UG	HA; meine Notizen aus Std. 7
Erarbeitung 20 Min. LZ 1/ 2	<u>Besprechung der Charakteristiken:</u> Der Lehrer erstellt parallel zum HA- Vortrag der Schüler Kurzcharakteristiken an der Tafel. Zweck: Alle Schüler haben alle drei Justizfiguren zumindest als stichpunktartige Charakteristik im Heft Adam Licht Walter Schüler ergänzen sich jeweils gegenseitig (z.B. durch weitere Textbelege, die dann vorgelesen werden)	SV/ frag.- entw. UG/ Disk.	HA TA „Kurz- charakte- ristik...“
Anwendung 10 Min. LZ 3/ 3a/ 3b	Überleitung: Mit dem Entwurf seiner Justizfiguren verfolgte Kleist möglicherweise eine bestimmte Absicht. Welche Intention könnte dies eurer Meinung nach gewesen sein?	LV UG/ Disk.	

Lernziele:

1. Die Schüler sollen zeigen, dass sie fähig waren, selbständig eine Charakteristik anzufertigen, indem einzelne ihre HA vortragen (instrumentell, kognitiv)
2. Sie sollen die charakteristischen Merkmale aller drei Justizfiguren (s TA) erkennen, indem jeweils einzelne HA vorgetragen und Kurzcharakteristiken an der Tafel erstellt werden. (kognitiv)
3. Die Schüler sollen die drei Charaktere zueinander ein Beziehung setzen und sich ein Urteil über die mögliche Intention Kleists hinsichtlich dieses Figurenentwurfes bilden, indem sie im UG/ in der Disk. die drei Justizfiguren miteinander vergleichen und ihre jeweilige Funktion innerhalb des Stückes ausmachen. (sozial, kognitiv)
 - 3a) Sie sollen durch das UG z.B. erkennen, dass ohne das Auftreten des Gerichtsrates Walter die willkürliche Amtsführung Adams oder auch seine Erpressung Eves nie aufgedeckt worden wäre. (kognitiv)
 - 3b) Sie sollen erkennen, dass Kleist den Gerichtsrat gerade deshalb erfunden hat (vgl. Kupferstich: Hier kommt er nicht vor.), weil er mittels dieser Person die Missstände eines (politischen) Systems aufdecken und ans Tageslicht führen wollte. Walter ist also insgeheim ein geschicktes Mittel zum Zweck der verhüllten System- bzw. Justizkritik (kognitiv)

TA:
Kurzcharakteristiken zu den Justizfiguren

Adam	Licht	Walter
Missbraucht seine Macht ohne Skrupel Hat Unrechtsbewusstsein, Schuldgefühle (vgl. Traum, v. 269ff) Hat Feinde (v. 383ff) Ist unkontrolliert und kaltblütig Ist schlau, listig, gerissen	Guter Jurist, juristisches Verhalten (stellt Fragen) Karrierebewusst, ehrgeizig Aufmerksam, geistesgegenwärtig Hat ironischen Witz Gute Umgangsformen Raffiniert, schlau	Amtstreu, streng (v. 70, 103f) Programmatiker (v. 103f, 300ff)

3.7 Verfilmungen: Eigenregie und Vergleich mit der Jannings-Verfilmung
(Doppelstunde: Stunde 9 und 10)

3.7.1 Sachanalyse

In dieser Doppelstunde sollen die Schüler drei ausgewählte Textstellen in Eigenregie filmisch umsetzen. Die drei Textstellen orientieren sich dabei an den drei Handlungsbogen des Stückes¹⁸, die folgendermaßen benannt werden können: 1. Vor dem Prozessbeginn (1.-6. Auftritt), 2. Die Prozesshandlung (7.- 10. Auftritt) und 3. Auflösung des Geschehens (10.-13. Auftritt). Im Handout „Entwicklung der Handlung/ Strukturierung des Schauspiels“, das sich im Materialteil (vgl. 2.7.7) befindet, können die jeweiligen Merkmale der Handlungsbogen nachgelesen werden.

Das Gedankenexperiment der Verfilmung teilt sich in Überlegungen zu verschiedenen Kameraperspektiven – z.B. Normalsicht oder Froschperspektive – und Einstellungsgrößen – z.B. weit, halbtotale, Großaufnahme (vgl. 2.7.7). Die filmische Umsetzung der ausgewählten Textstellen ist ein produktionsorientiertes Verfahren.¹⁹ Es kommt darauf an, dass die Schüler mittels einer genauen Analyse des Textausschnitts Schwerpunkte setzen, die sie durch entsprechende Kameraführung und -einstellung herausheben. So könnten sie z.B. Adams Klumpfuß heranzoomen, wenn er diesen während der entlarvenden Phase des Prozesses ungewollt vorzeigen soll. Eine andere Möglichkeit ist, die Kamera bei dem Gespräch zwischen Walter und Adam in der Prozesspause zwischen den beiden hin- und herschwenken zu lassen, um damit das womöglich schwitzende, hektische Gesicht Adams und das eher ruhigere, abwartende, aber vielleicht auch kritische Gesicht Walters zu beleuchten.

¹⁸ Martini, Fritz, Kleists „Der zerbrochene Krug“. Bauformen des Lustspiels, in: Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft 9, Stuttgart 1965, S. 373-419.

¹⁹ Vgl. Ziesensis, Werner, Medientheorie, Mediendidaktik und Deutschunterricht, in: Lange/ Neumann/ Ziesensis (Hgg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 1, S. 361-398.

Der Kreativität der Schüler sind hierbei keine Grenzen gesetzt: Das Verfahren vermittelt zwischen Kreativität und Textanalyse. Die Aufgabenstellung ist dabei – und das ist zu betonen – gänzlich dem Text verpflichtet; sie zielt aber auf „Leerstellen“, welche die Schüler mittels ihrer Deutung bzw. ihren Gedanken ausgestalten und kameratechnisch umsetzen sollen. Es bleibt also nicht bei der bloßen Reproduktion des Textes. Vielmehr umfasst dieser produktionsorientierte Ansatz einen sowohl rezeptiven und analysierend-interpretierenden Umgang mit Literatur als auch die gestaltende Mitwirkung am Text, indem Ergänzungen, Deutungen oder Erweiterungen vorgenommen werden, die dem Leser bei der ersten, flüchtigen Lektüre noch nicht ins Auge fallen.²⁰

3.7.2 Methodisch-didaktischer Kommentar

Wie bereits erwähnt, orientieren sich die filmisch umzusetzenden Textstellen an den drei Handlungsbogen. Diese werden zu Beginn der Stunde an die Tafel geschrieben. Bevor die Gruppen für die GA – den Hauptbestandteil des ersten Teils der Doppelstunde – eingeteilt werden, bekommen die Schüler das Handout „Entwicklung der Handlung/ Strukturierung des Schauspiels“, so dass sie dem entsprechenden LV folgen und sie später die benannten Textstellen dem jeweiligen Handlungsbogen zuordnen können. Das Handout wurde in dieser Form nicht im Unterricht erarbeitet. Allerdings wurden bereits wesentliche Merkmale der Handlungsbogen im Zusammenhang mit vorangegangenen Stunden (z.B. Elemente des Komischen oder Adam als das Böse?) behandelt. Da sich die UE zudem das Problem „Tragödie oder Komödie?“ stellt, also eher auf inhaltliche, zu interpretierende und nicht auf theoretische, die Struktur betreffende Aspekte abzielt, darf m.E. der theoretische Aufbau des Stücks in dieser zusammenfassenden Kürze behandelt werden.

Anschließend bekommen die Schüler das Handout „Gedankenexperiment der Verfilmung“. Da Schüler heutzutage im Allgemeinen viel fernsehen, dürften ihnen die verschiedenen Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen nicht unbekannt sein. Die bildlichen Darstellungen auf dem Handout visualisieren zusätzlich das Gesagte/ Geschriebene.

Wenn keine Fragen mehr zu den beiden Handouts bestehen, werden die Gruppen für die GA eingeteilt. Heute soll die Gruppenzusammensetzung gelöst werden, was verhindern soll, dass immer die gleichen Schüler zusammenarbeiten. Mit dieser Klasse macht das „wahllose Zusammenwürfeln“ der Gruppen – wie bereits mehrfach angedeutet – keine Probleme. Innerhalb der GA soll nun folgendes zu den jeweiligen Textstellen erarbeitet werden:

²⁰ Vgl. Spinner, Kaspar H., Produktive Verfahren im Literaturunterricht, in: Ders. (Hg.), Neue Wege im Literaturunterricht, Hannover 1999, S. 33.

Sequenz	Kameraeinstellung/ -führung	Bildinhalt	Dialog/ Monolog	Geräusche Etc.

Dafür haben sie ca. 35 Min. Zeit.

Im zweiten Teil der Doppelstunde werden die Ergebnisse dann jeweils vorgestellt, mit der doppelt besetzten Gruppe diskutiert und mit den entsprechenden Filmsequenzen der „Jannings-Verfilmung“²¹ zum Zerbrochenen Krug verglichen. Hauptziel der Stunde ist es, den Schülern zu verdeutlichen, dass zum „Zerbrochenen Krug“ divergierende Deutungen existieren können.

3.7.3 Stundenverlauf

	Inhalte/ Ziele (Was?)	Methoden/ Sozialformen (Wie?)	Materialien, Texte, Medien
Einstieg 10 Min. LZ 1/2	Anschreiben der drei Textstellen (s.u.) Austeilen des Handouts „Entwicklung der Handlung...“ Mögliche Schülerfragen Austeilen des Handouts „Gedankenexperiment...“, das Schüler in StA lesen Mögliche Schülerfragen Auslösen der Gruppen (Doppelbesetzung je Textstelle) <i>Gruppe a, d:</i> Erster Auftritt „Tollpatsch Adam“ (S. 5-10) <i>Gruppe b, e:</i> Siebter Auftritt bis v. 610 „1. Prozessteil, Zeugenbefragung“ (S. 24-29) <i>Gruppe c, f:</i> Elfter Auftritt v. 1693-v. 1784 „Entlarvung, insb. durch Licht“ (S. 67-71 oben)	LV StA	Handouts „Entwicklung..“, „Gedankenexperiment“
<u>Erarbeitung</u> <u>35 Min.</u> LZ 3	Schüler analysieren die entsprechenden Textstellen und setzen sie mit Hilfe des Handouts filmisch um <i>5-Min.-Pause</i>	GA	Textstellen

²¹ Ursprünglich war gedacht, auch die Langhoff-Verfilmung hinzuzuziehen. Leider stand diese in der Stunde 10 nicht zur Verfügung. Wie sich allerdings gezeigt hat, wären 45 Min. für den Vergleich mit zwei Verfilmungen ohnehin zu kurz gewesen.

<u>Ergebnis-</u> <u>sicherung</u> <u>und</u> <u>Anwen-</u> <u>dung</u>	Je eine Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse, vergleicht sie mit anderer Gruppe zu jeweiliger Textstelle	UG/ Disk.	HE der Schüler
45 Min.	Vorspielen der entsprechenden Filmsequenz Zusammentragen der Beobachtungen über Ähnliches und Unterschiede		Jannings-Verfilmung
LZ 4/ 5/ 6	Mögliches UG über Typ der Jannings-Verfilmung in Bezug auf das UE-Problem „Tragödie oder Komödie?“ (komische Inszenierung) HA benennen: Zeitungsbericht der Stuttgarter Zeitung über das Geschehen in Huisum		

3.7.4 Hefteintrag (individuell)

Sequenz	Kameraeinstellung/ -führung	Bildinhalt	Dialog/ Monolog	Geräusche etc.

3.7.5 Lernziele

1. Die Schüler sollen Kenntnisse über die Struktur der Handlung des Kleistschen Stückes erwerben, indem sie einem LV auf einem entsprechenden Handout folgen. (kognitiv)
2. Die Schüler sollen Kenntnisse über diverse Kameraeinstellungen und deren Bedeutungen erwerben, indem sie die entsprechenden Informationen aus dem Handout „Gedankenexperiment“ selbstständig herausarbeiten. (kognitiv)
3. Die Schüler sollen jeweils einen Textauszug hinsichtlich Schwerpunkten, bedeutenden Passagen, Figurenkonstellation etc. analysieren, indem sie einen Textausschnitt mit Hilfe ihres Wissens über verschiedene Kameraeinstellungen in GA filmisch umsetzen. (sozial, kognitiv, instrumentell).
4. Sie sollen erkennen, dass die Jannings-Verfilmung eine komische Inszenierung des Kleistschen Stückes ist, indem sie etwa das burleske Auftreten Adams in dem Film wahrnehmen. (kognitiv)
5. Sie sollen erkennen, dass es verschiedene Interpretationsansätze des Stückes gibt – komische und tragische -, indem sie ihre eigenen Ergebnisse der GA mit der Verfilmung vergleichen. (kognitiv)
6. Sie sollen urteilen, welche Interpretation aufgrund der Textanalyse am treffendsten ist, indem sie über die verschiedenen Deutungen diskutieren. (kognitiv)

3.7.6 Kritische Analyse

Die Auswahl der Textstellen anhand der drei Handlungsbogen hat sich als sinnvoll bewiesen. So konnten die Schüler ihren jeweiligen Textauszug noch einmal auf die Schnelle einordnen; entsprechend erleichtert wurde dadurch auch die Interpretation der Textstelle. Der LV über die Handlungsbogen anhand des Handouts hätte also nicht fehlen dürfen.

Was die Zeitplanung betrifft, so waren drei zu vergleichende Textstellen bzw. Filmsequenzen genug. Zwar haben die Ergebnisse der jeweils doppelt besetzten Gruppen im Großen und Ganzen miteinander übereingestimmt, so dass keine großen Interpretationsdiskussionen auftraten, doch der Vergleich mit der komisch inszenierten Jannings-Verfilmung rief demgegenüber einige Diskussionen über das UE-Problem „Tragödie oder Komödie?“ hervor. So wurde den Schülern nun z.B. die tragische Rolle Eves, die - wie eindrucksvoll in der Verfilmung zu sehen ist – von allen Seiten als Zeugin bedrängt wird, besonders deutlich.

Dass die ursprünglich eingeplante zweite Verfilmung wegen äußerer Umstände beim Vergleich wegfallen musste, war in Anbetracht der Zeitplanung nicht schlimm. Allerdings hätten die Schüler dann eine weniger komische, sondern eher tragische Filmfassung zusätzlich in Augenschein nehmen können. Schon die Jannings-Verfilmung allein hat sich aber insgesamt als äußerst wertvoll beim Vergleich mit den Schülerinterpretationen bzw. Regieführungen erwiesen: Bisher hatten noch nicht alle Schüler durch ihre Lektüre erkannt, dass das Stück durchaus komisch gedeutet werden kann. Der Eindruck der Schüler von Stunden wie die zum „Kupferstich“, die zum politischen Hintergrund oder „Adam als das Böse?“ war offensichtlich ein noch sehr problem- oder tragikorientierter und hatte den Eindruck von Stunden zu „Elementen des Komischen“ o.ä. möglicherweise überschattet. Die leichte „Verwirrung“, die heute evt. mit der „Jannings-Verfilmung“ bei einigen ausgelöst wurde, erscheint für die nächste und letzte Stunde allerdings als überaus produktiv – schließlich soll eine endgültige subjektive Stellungnahme zum UE-Problem vorgenommen und diskutiert (!) werden.

Material (s. Anhang)

- Handout „Entwicklung der Handlung/ Strukturierung des Schauspiels“
- Handout „Gedankenexperiment zur Verfilmung“
- Jannings-Verfilmung (VHS-Kassette, nicht beiliegend)

3.8 Literarischer Salon: Endgültige Stellungnahmen der Schüler zum Problem der Unterrichtseinheit „Tragödie oder Komödie?“ (Stunde 11)

3.8.1 Sachanalyse

„Der zerbrochene Krug“ von Heinrich von Kleist hat sowohl komische als auch tragische Elemente. Zu den tragischen sind etwa zu zählen: 1. Adams Schicksal, einen Prozess gegen sich selbst führen zu müssen, der ihm schlussendlich den Verlust der persönlichen Ehre und seiner sozialen Stellung kostet. Nur hinsichtlich der Figur Adams ließe sich eine mögliche politische Kritik des Autors ausmachen, nämlich die Kritik an der Justiz, die eigenmächtig und „kaltblütig“ handelt. 2. Eves Rolle zwischen den Fronten: Sie wird von allen Seiten (Mutter, Ruprecht, Adam, Walter) bedrängt, die „richtige“ Zeugenaussage zu machen, befindet sich allerdings fast durchgängig im Zwiespalt darüber, wem sie „gerecht“ werden soll. An die Wahrung ihrer eigenen Ehre denkt sie nicht. Und letztlich bleibt es doch sehr fraglich, ob sie nach der Entscheidung des Prozesses tatsächlich mit Ruprecht glücklich wird, der ihr so viel Misstrauen entgegen gebracht hat.

Dennoch: Die komischen Elemente überwiegen in dem Kleistschem Stück (vgl. Stunde 5 und 6). Zu ihnen zählen auf der Ebene des Inhalts etwa die Charakterkomik der Richterfigur (Kontrollverlust, Lügen, Schlagen der Mägde...) oder auch der Figur Marthe Rulls (vorgeschützte Bedeutung des Kruges, Beschimpfungen) und die Situationskomik. Auf der Form- bzw. Sprachebene sind ebenfalls komische Elemente zu finden: z.B. die Versaufteilung auf mehrere Personen, die mal hektisch und durcheinander, mal hemmend und eher stockend wirkt, oder die meist verräterischen Metaphern, Gleichnisse und Wortspiele.

Um ein Urteil über das UE-Problem „Tragödie oder Komödie?“ zu fällen, muss – wie sich zeigt – sowohl die Inhalts- wie auch die Formebene berücksichtigt werden. Grundsätzlich könnte man durchaus für beide Lösungen argumentieren, man muss sein Urteil aber dann durch die Diskussion mit entgegengesetzten Darlegungen prüfen können. Und eben da liegt die eigentliche Leistung: Da wir es im „Zerbrochenen Krug“ sowohl mit tragischen als auch mit komischen Elementen zu tun haben, kann das Problem nicht eindeutig gelöst werden. „Eine im Narrenkostüm verkleidete Tragödie“ ist das Stück aber wohl weniger als „eine der Tragik entsprungene Komödie“. Der Tragik ist sie insofern entsprungen, weil zum Einen ein politisch-systemkritischer Kupferstich dem Autor als Schreibanlass diente und zum Anderen Ruprecht von Beginn an – wie sich beim Aufrollen des Falles zeigt – seiner Verlobten Eve bloßes Misstrauen entgegenbringt – schon als er in ihr Zimmer stürmte. Die Hauptmotive sind

wiederum komisch – so etwa die belustigende Figur Adams oder die ausgefeilte Sprachkomik des Stücks -, so dass die Betonung schließlich auf dem Begriff „Komödie“ liegen muss.

3.8.2 Methodisch-didaktischer Kommentar

Die Schüler sind heute Literaturkritiker. An der Außentafel steht daher in großen, bunten Buchstaben „Literarischer Salon“ – Thema: Kleist, Der zerbrochene Krug, geladene Experten: Klasse 11a des Max-Born-Gymnasiums. Diese Atmosphäre, die von der Tafel zu den Tischen überstrahlt, soll die Schüler für die anschließende Stunde der UE motivieren und ihnen gleichzeitig zeigen, wie wichtig ihre Meinung zu dem Thema ist.

In einem kurzen Begrüßungs-LV wird die Vorgehensweise erläutert, die man für angemessene Literaturkritik beachten muss: 1. Textkenntnis, 2. Textanalyse, 3. Wiederholung bzw. Rekapitulation über das Erarbeitete. Wir befinden uns nun schon bei Schritt 3. Der inhaltlichen Wiederholung diene die HA, die auch gleichzeitig kontrolliert wird: ein Zeitungsartikel für die Stuttgarter Nachrichten über das Geschehen in Huisum. Ein bis zwei Schülerbeiträge reichen hier aus.

Als nächstes wird das „Franzosenzitat“, das die Klasse schon von der ersten Stunde der UE kennt, und das sie vor das Problem der UE gestellt hat, über die Tafel projiziert. Die Schüler greifen nun also das Problem „Tragödie oder Komödie?“ direkt auf und sollen vor diesem Hintergrund an der Tafel ein mindmap erstellen, in dem all die Aspekte strukturiert zusammengestellt werden, die während der UE behandelt wurden. Für das Erstellen des mindmaps soll ein Schüler an die Tafel kommen und sich mit den Mitschülern, die entsprechende Beiträge geben, über die Inhalte und Strukturierung besprechen. Die Schüler, deren literarisches Urteil heute gefragt ist, sollen also selbstständig und in Eigenmoderation das Gelernte wiederholen. Wie ein mindmap „funktioniert“, ist ihnen im Großen und Ganzen geläufig.

In StA geht es anschließend an die Stellungnahmen: Verfasse eine Stellungnahme zum UE-Problem, indem du das „Franzosenzitat“ als Anlass für dein Schreiben nimmst. Nimm dir dabei das AB „Tragödie oder Komödie?“ und das mindmap zu Hilfe! Dafür haben die Schüler 10 Minuten Zeit. Bewusst wird keine PA oder GA als Arbeitsform gewählt, denn nun sollen wirklich subjektive Meinungen entstehen.

Das Vorlesen der Stellungnahmen soll als Diskussionsanreiz innerhalb des „Literarischen Salons“ dienen. Die Diskussion setzt sich nicht nur soziale (gegenseitiges Ausredenlassen, Zuhören), sondern auch kognitive LZ (Äußern einer argumentativ soliden Meinung,

Argumentationsformen). Die Diskussion bezweckt gleichzeitig die Ergebnissicherung der gesamten UE und soll einen interessanten Anreiz für die Schüler darstellen, sich selbst aktiv als Literaturkritiker zu beschäftigen. Den Schülern soll Literatur „Spaß machen“, weil ihre Meinung ernst genommen wird.

3.8.3 Stundenverlauf

	Inhalte/ Ziele (Was?)	Methoden/ Sozialformen (Wie?)	Materialien, Texte, Medien
Einstieg und Wieder- holung 20 Min. LZ 1	Willkommen heißen im „Literarischen Salon“ Besprechung der HA (Zeitungsartikel) S greifen das UE-Problem auf <u>Überleitung:</u> Lasst uns mal eine Struktur in das bisher Erarbeitete zu unserem UE-Problem bringen! Was haben wir alles behandelt und wie lässt es sich zueinander in Beziehung setzen? (ein Schüler übernimmt an Tafel die Leitung des Zusammentragens) Erstellen des mindmaps	LV SV Frag.-entw./ UG	HA Folie „Franzosen- zitat“ TA „mindmap zu Kleists „Zerbr. Krug“
Erarbei- tung 10 Min LZ 2	<u>Aufgabe für StA:</u> Verfasse eine Stellungnahme zum UE-Problem, indem du das „Franzosenzitat“ als Ablass für dein Schreiben nimmst. Nimm dir dabei das AB „Tragödie oder Komödie?“ und das mindmap zur Hilfe.	StA	
Schluss der UE 15 Min. LZ 3	Vorlesen der Stellungnahmen Abschließendes UG/ Diskussion unter Literaturkritikern	UG/ Diskussion	

3.8.4 Tafelanschrieb

- s. Material im Anhang: „Mindmap zu Kleist „Der zerbrochene Krug“

3.8.5 Lernziele

1. Die Schüler sollen sich den gesamten Lernstoff der UE noch einmal vergegenwärtigen und ihn strukturieren, indem sie an der Tafel selbstständig ein mindmap anfertigen (sozial, instrumentell, kognitiv)
2. Sie sollen sich ein endgültiges, subjektives Urteil zum UE-Problem „Tragödie oder Komödie?“ bilden, indem sie in StA eine direkte Stellungnahme zum Franzosen-Zitat formulieren bzw. es als Schreibanlass nehmen. (Als Hilfe dient das mindmap und das AB der UE „Tragödie oder Komödie?“) (kognitiv)
3. Sie sollen ihr persönliches Urteil prüfen, indem sie miteinander die verschiedenen Beiträge diskutieren und aufeinander Bezug nehmen. (sozial, kognitiv)

3.8.6 Kritische Analyse

Der Großteil Stunde war getragen vom Einsatz und den Beiträgen der Schüler, was sie offensichtlich sehr motiviert hat. Eine Schülerin fand sich sofort bereit, das mindmap an der Tafel zu erstellen. Der Lehrer hat sich in dieser Phase bewusst im Hintergrund gehalten. Grundsätzlich besteht bei derartiger Schülerfreiheit das Problem, dass das Ergebnis nicht dem entspricht, was der Lehrer erwartet. Hier war dies nicht der Fall. Auch wenn das mindmap teilweise sehr speziell wurde und noch etwas unstrukturiert war, hätte ein Eingreifen des Lehrers die von den Schülern getragene Phase nur gestört. Der teilweise mangelnden Struktur des mindmaps hätte man entgegenwirken können, indem den Schülern vorab ein Muster für ein mindmap ausgeteilt worden wäre, das die wesentlichen Punkte (Autor, Sprache, Techniken, Figuren, Orte etc.) schon vorgibt. Die in der UE angesprochenen Themen sind bis auf einen – wesentlichen! – Punkt integriert worden: die tragische Rolle Eves. „Um der Vollständigkeit willen...“ hätte dies vom Lehrer hinzugefügt werden müssen – allerdings erst nach dem Beenden der Schüler-Moderation.

Die Beteiligung an der Diskussion war erstaunlich: Zwei sonst sehr stille Schüler waren besonders engagiert, baten sogar, ihre Stellungnahme auch vorlesen zu dürfen. Im Laufe der Diskussion haben sich immer weniger noch gemeldet, um einen Beitrag zu leisten, sondern haben ihn einfach eingebracht. Das erschien aber keineswegs undiszipliniert: Alle haben sich trotzdem gegenseitig ausreden lassen, und es gab auch kein Geschrei. Eine „Rednerliste“, die der Lehrer an der Tafel aufstellt, hätte hier Abhilfe schaffen können; sie hätte aber auch gleichzeitig die rege Diskussion bremsen können.

So war es für den Lehrer teilweise nur schwer möglich, die einzelnen Schülerbeiträge hinsichtlich der Argumentation ggf. zu strukturieren bzw. Akzente zu setzen, um dann andere Meinungen direkt anschließen zu lassen. In Anbetracht dessen, dass es sich um die letzte

Stunde der UE handelte, hätte vom Lehrer eine ausführlichere, deutliche Zusammenfassung des Problems „Tragödie oder Komödie?“ kommen müssen, die wegen der angeregten Diskussion etwas zu kurz kam. Das Hauptziel, die Schüler als „Literaturkritiker“ zu einer wirklich subjektiven Meinung zu anzuregen, die sie auch innerhalb der Diskussion aufrecht erhalten können, wurde deshalb jedoch nicht verfehlt, im Gegenteil.

Material (s. Anhang)

- s/w-Folie „Franzosenzitat“
- AB Muster für ein mindmap

4. Kritische Gesamtreflexion

Der Rückblick auf die UE lässt ein zufriedenes Gefühl aufkommen. Die geplante hohe Schüleraktivität hat sich im Großen und Ganzen ausgezahlt. Als es in der letzten Stunde um die endgültige Stellungnahme zum „Franzosenzitat“ bzw. zum UE-Problem „Tragödie oder Komödie?“ ging, waren die Schüler mit Eifer bei der Sache. Dass ihnen von Anfang an bewusst war, unter welcher leitenden Fragestellung die UE steht, war insgesamt sehr nützlich. Oftmals entwickelten sich bei der Behandlung einzelner Themen nämlich schon „vorzeitig“ kleinere Diskussionen. Mit dem Unterricht ein gewisses „Feuer zu entfachen“ (Horaz), ist also gelungen. Positiv beeinflusst hat das allerdings mit Sicherheit auch die Lage der Stunden. Meistens fand der Unterricht in den ersten beiden Stunden des Tages statt, wenn die Schüler noch „frisch“ sind. Außerdem wurde die UE etwa in der Mitte durch die einwöchigen Faschingsferien unterbrochen, in denen neue Energie und „Lust auf Kleist“ getankt werden konnte. Durch attraktive, lustige oder problemorientierte Stundeneinstiege wurden die Schüler zudem schnell für den Unterricht gewonnen.

Die hohe Schüleraktivität hatte jedoch auch eine kleine Schattenseite: Dadurch, dass für die Untersuchungen am Text oft die Methode der StA, PA oder GA gewählt wurde, kam eine eingehende, präzise Textanalyse manchmal zu kurz. Diese hätte nur durch eine stärkere Anleitung durch den Lehrer stattfinden können. Nur im gewissen Umfang ist das im UG geleistet worden: Um die Schüler auf sprachliche Feinheiten bzw. auf die raffinierte Exposition des inhaltlichen Problems hinzuweisen, wurde zumindest die „Schlüsselstelle“ (1. Auftritt, v. 1-62) genauer betrachtet. Hier entwickelt sich schon die Metaphorik des Sündenfalls und vor allem die Sprachkomik. Vorgesehen in der Planung war dies nicht, sondern musste spontan aus der Situation heraus geschehen. Es zeigte sich außerdem, dass die Schüler das eigentliche Vergehen Adams bei der selbstständigen Lektüre noch nicht erfasst hatten. Im Zusammenhang mit den formalen Aspekten dieser Textstelle wurde also auch dies noch einmal deutlich gemacht.

Viel Wert gelegt wurde auf die kreative Beteiligung der Schüler – innerhalb des Unterrichts (Verfilmungen in Eigenregie etc.) und bei den Hausaufgaben (Tagebucheintrag Kleists 1802, Zeitungsbericht über das Geschehen in Huisum etc.). Derartige produktionsorientierte Verfahren werden nicht nur im aktuellen, sondern auch im neuen Bildungsplan von 2004 hervorgehoben. Der Unterricht war also gewissermaßen „zukunftsorientiert“. Zudem wurde deutlich, dass die Schüler auf solche Aufgaben geradezu „angesprungen“ sind. Erklären lässt sich dies Phänomen womöglich dadurch, dass hierbei ihre gänzlich subjektiv geprägte

Kreativität gefragt war. Das produktionsorientierte Verfahren stellte also eine willkommene Alternative für Möglichkeiten der Texterschließung dar.

Um den Schülern die Wichtigkeit von HA - vor allem für das Unterrichtsgeschehen – zu verdeutlichen, waren die HA stets Bestandteil der entsprechenden Stunden oder leiteten die Stunden sogar ein. So fand auch gleichzeitig die Kontrolle der HA statt, welche den Schülern zeigt, dass sie ihre HA nicht umsonst machen, sondern dass sie einen Sinn haben.

Insgesamt wurde versucht, den Schülern möglichst viele der im Bildungsplan geforderten Kompetenzen zu vermitteln. So bekamen die Schüler durch die Behandlung der Ödipus-Thematik, zu der Kleist in seinem Vorwort geradezu auffordert, einen Einblick in literarische Traditionen der Antike. Ein Schüler und eine Schülerin sind ohnehin schon Experten auf dem Gebiet der griechischen Mythologie, so dass sie ihre Kenntnisse an die Mitschüler weitergeben konnten. Ferner haben die Schüler anhand des Textes „Dramentypen“ neue Strukturen der Literatur kennen gelernt, nämlich die Form des analytischen Dramas, welches seinerseits wiederum eine lange Tradition seit der Antike besitzt. Neben der Beachtung der äußeren Form des Textes bzw. der strukturellen Entwicklung der Handlung kam es außerdem zu intensiven Untersuchungen der Textgestaltung: Der raffinierte Einsatz von Sprache, Situations- und Charakterkomik sind hier beispielsweise textimmanent erarbeitet worden. Literaturästhetische Phänomene sind demnach nicht zu kurz gekommen.

Den politischen Hintergrund des Stücks und das Leben und Werk Kleists in der Zeit der Aufklärung haben sich die Schüler selbstständig erarbeitet. Der parallele Geschichtsunterricht half ihnen dabei, Sachverhalte schneller zu begreifen und zu beurteilen. Sie konnten an einem Autor wie Kleist oder einem Zeichner wie J.J.A. Le Veau erkennen, dass Literatur und Kunst Ausdrucksmedien eines politischen Bewusstseins sein können, eines Bewusstseins, das sich oftmals gegen das herrschende System richtete. Der Emanzipationsprozess des Bürgertums im ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts wurde ihnen so beispielhaft vor Augen geführt. Außerdem offenbarten sich den Schülern hier auch Einblicke in die Eingebundenheit der deutschen Literatur in die europäische Kultur.

Bei all den verfolgten Zielen und Inhalten der UE darf allerdings nicht vergessen werden, inwiefern das Niveau dieser leistungsstarken Gruppe zum Erfolg beigetragen hat. Das musste natürlich schon in der Planung der UE berücksichtigt werden. Man kann aus lustlosen, dem Fach Deutsch gegenüber negativ eingestellten Schülern keine Literaturkritiker machen. Ebenso ein schülerzentrierter Unterricht würde wahrscheinlich relativ unproduktive Ergebnisse ans Tageslicht fördern. Mit dieser Klasse war es jedoch möglich, jede Stunde der UE wie geplant abzuschließen und die entsprechenden Lernziele im Großen und Ganzen zu

erreichen. Für die Phasen der Schülermoderation fand sich stets schnell jemand bereit, der die Aufgabe übernahm, und auch die übrigen Schüler schienen Spaß an diesem Verfahren zu haben – ein Zeichen dafür, dass innerhalb der Klasse keine Ängste vor Mitschülern oder vor eventuellen eigenen Fehlern bestehen. Eine problemlose, angenehme und produktive Arbeitsatmosphäre war gegeben, die auch mal ein paar lustige Einschübe gut vertrug. Dadurch wurde der Literaturunterricht über Kleists „Zerbrochenen Krug“ zu einem vollen Erfolg, denn die Beschäftigung mit Literatur hat den Schülern augenfällig Spaß gemacht.

5. Quellen und Quellenausgaben

Kleist, Heinrich, Der zerbrochne Krug. Ein Lustspiel, mit Anmerkungen von Helmut Semdner, Stuttgart 2001.

Semdner, Helmut, Heinrich von Kleist, Der zerbrochene Krug. Erläuterungen und Dokumente, Stuttgart 1991.

Steinbach, Dietrich (Hg.), Heinrich von Kleist. Der zerbrochene Krug. Ein Lustspiel mit Materialien, ausgewählt und eingeleitet von P. Haida, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig 1981, S. 110f.

6. Fachwissenschaftliche und methodisch-didaktische Literatur

Beutin, Wolfgang u.a. (Hgg.), Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, verbesserte und erweiterte Auflage mit 524 Abbildungen, Stuttgart, Weimar⁶2001.

Braak, Ivo, Poetik in Stichworten. Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Eine Einführung, Kiel⁶1980.

Fritzsche, Joachim, Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, 3 Bde.: Bd. 1: Grundlagen, Bd. 2: Schriftliches Arbeiten, Bd. 3: Umgang mit Literatur, Stuttgart 1994.

Ibel, Rudolf, Grundlagen und Gedanken zum Verständnis des Dramas, Heinrich von Kleist, Der zerbrochene Krug, Frankfurt a.M.³1983.

Kreft, Jürgen, Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg 1977.

Grathoff, Dirk, Der Fall des Kruges. Zum geschichtlichen Gehalt von Kleists Lustspiel, in: J. Kreutzer (Hg.), Kleist-Jahrbuch, Berlin 1983, S. 290-314.

Haida, Peter, Die Obrigkeit in der Komödie. Heinrich von Kleist: Der zerbrochene Krug, gerhart Hauptmann: Der Biberpelz (Anregungen für den Literaturunterricht), Stuttgart 1988.

Lange/ Neumann/ Ziesensis (Hgg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts, 2 Bde.: Bd. 1: Grundlagen, Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Bd. 2: Literaturdidaktik, Baltmannsweiler⁶1998.

Martini, Fritz, Kleists „Der zerbrochene Krug“. Bauformen des Lustspiels, in: Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft 9, Stuttgart 1965, S. 373-419.

Merkelbach, Valentin, Kreatives Schreiben, Braunschweig 1993.

Popp, Helmut (Hg.), Strukturelemente des Dramas (Studientexte für die Kollegstufe), München 1980.

Rastner, Eva Maria (Hg.), auf!brüche. Aktuelle Trends in der Deutschdidaktik, Innsbruck, Wien, München 2000.

Reh, Albert M., Der komische Konflikt in dem Lustspiel „Der zerbrochene Krug“, in: Walter Hinderer (Hg.), Kleists Dramen. Neue Interpretationen, Stuttgart 1981, S. 93-113.

Rumpf, Michael, Lektürehilfen: Heinrich von Kleist, Der zerbrochene Krug, Stuttgart, Dresden 1994.

Schödlbauer, Ulrich, Heinrich von Kleist, Der zerbrochene Krug, in: Dramen des 19. Jahrhunderts. Interpretationen, Stuttgart 1997, S. 39-70.

Schuster, Karl, Einführung in die Fachdidaktik Deutsch, Baltmannsweiler ⁷1998.

Silbermann/ Schaf/ Adam, Filmanalyse: Grundlagen, Methodik, Didaktik, München 1980.

Spinner, Kaspar H., Produktive Verfahren im Literaturunterricht, in: Ders. (Hg.), Neue Wege im Literaturunterricht, Hannover 1999

Skrotzki, Ditmar, Kleists „Zerbrochener Krug“ im Spannungsfeld zwischen „dramatischem Mahnmal“ und „satirischem Gaukelspiel der Autorität“, in: Heilbronner Kleist-Blätter 2, Heilbronn 1997.

Ders., Kreatives Interpretieren. D 82, Stuttgart (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht) 1992.

Sowinski, Bernhard, Heinrich von Kleist, Der zerbrochene Krug (Oldenbourg Interpretationen 73), München 1994.

Waldmann, Günther, Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht, Baltmannsweiler ³2000.

Wittkowski, Wolfgang, „Der zerbrochene Krug“: Gaukelspiel der Autorität oder Kleists Kunst, Autoritätskritik durch Komödie zu verschleiern, in: Sprachkunst 12 (1981), Wien 1981, S. 110-130.

Wolff, Jürgen, Literaturverfilmungen. – Einführung in die Didaktik. Materialien und Dokumentation. Stuttgart/ Landesbildstelle BW 1984.

Ziesensis, Werner, Medientheorie, Mediendidaktik und Deutschunterricht, in: Lange/ Neumann/ Ziesensis (Hgg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 1, S. 361-398.

Anhang/ Material

„In Deutschland hatte die Komödie selten etwas zu lachen - wenn Sie mir diese Doppeldeutigkeit gestatten wollen. Selbst das großartige Kleistsche Lustspiel `Der zerbrochene Krug` ist eine mit einem Narrenkostüm bekleidete Tragödie“

Ein französischer Germanist in einer Fernsehsendung

Das Drama „Der zerbrochene Krug“:
Tragödie oder Komödie?

Indizien für die Tragödie	Indizien für die Komödie

Bitte stets selbständig ergänzen!

10 Handlung und Konflikt

Heinz Geiger

- (. . .) Da unter den szenisch-theatralischen Texten (. . .) dem *Drama* die dominierende Stellung zukommt, sollen im folgenden dessen Stilmerkmale und Bauformen näher beschrieben werden. Neben seiner dialogischen Handlungskonzeption ist dieses vorwiegend durch die Darstellung eines
- 5 Konfliktgeschehens gekennzeichnet. Der dramatische Konflikt kann dabei auf verschiedene Weise zustande kommen, einmal durch den Kampf zweier Parteien um die politische Macht oder um die Gunst bzw. Liebe einer dritten Person (äußerer Konflikt), zum anderen durch den Widerstreit zweier entgegengesetzter Forderungen realer oder moralischer Natur im
 - 10 Helden selbst (innerer Konflikt). In der Kollision mit verschiedenen Anforderungen oder Parteien wird die Hauptfigur vor Entscheidungen gestellt, die zu neuen Verwicklungen führen und erst am Ende des Stückes ihre Auflösung erfahren, z. T. auch über die vorgeführte Handlung hinaus andauern (so z. B. in Brechts 'Der gute Mensch von Sezuan').
 - 15 Dieser Handlungsverlauf stellt das Grundgeschehen der meisten Dramen von der Antike bis zur Gegenwart dar. Neben diesem vorherrschenden Typ des Konflikt- und Entscheidungsdramas, das auf einem von den Akteuren selbst herbeigeführten (gewaltsamen oder versöhnlichen) Ausgang zusteuert, findet sich als zweiter Handlungstyp das analytische Drama oder Entdeckungsdrama, dessen entscheidendes Ereignis bereits vor Beginn
 - 20 des Stückes liegt. Die dramatische Handlung besteht hier im wesentlichen im Aufdecken von bereits Geschehenem. Der Handlungsablauf ist dabei von einer gegenläufigen Bewegung bestimmt; im „fortschreitenden Rückschreiten“ wird eine vergangene Handlung bis zu ihrer restlosen Aufklärung
 - 25 enthüllt, so z. B. in ‚König Odispus‘ von Sophokles und ‚Der zerbrochene Krug‘ von Kleists.
 - Kleists Komödie, in der ein Prozeß auf der Bühne dargestellt wird, verdeutlicht zugleich eine Grundform des analytischen Handlungstyps: die Gerichtsverhandlung. Sie bildet das Muster und Formprinzip für viele
 - 30 Stücke, in neuerer Zeit vor allem im sogenannten Dokumentartheater, das, um die Faktizität des Dargestellten bemüht, besonders häufig authentische Prozesse anhand vorliegender Verhandlungsprotokolle nachzeichnet (H. Kipphardt, In der Sache J. R. Oppenheimer; P. Weiss, Die Ermittlung).
 - 35 Das Prozeßstück (wie auch das Kriminalstück) stellt jedoch nur einen Sonderfall des analytischen Dramas dar. Weitgehend analytischen Handlungsaufbau weisen alle Stücke auf, in denen die Enthüllung von Vergangenheit die Bühnenhandlung bestimmt. Vor allem im modernen Drama, in dem anstelle einer ereignisreichen Handlung häufig die Schilderung eins
 - 40 desolaten Zustandes dominiert, dient den Autoren die analytische Technik dazu, Vergangenes, das in die Gegenwart der Dramenpersonen hineinwirkt und ihr Verhalten bestimmt, sichtbar zu machen (Ibsen, Gespenster; O'Neill, Eines langen Tages Reise in die Nacht; Sartre, Geschlossene Gesellschaft).
 - 45 Ebenso wie das analytische Drama läßt sich auch das Konfliktdrama bereits bis auf das griechische Drama zurückverfolgen. Als Beispiel sei hier die ‚Antigone‘ des Sophokles angeführt. Diese frühe Manifestation des Konflikt- und Entscheidungsdramas unterscheidet sich von dessen späteren Ausprägungen lediglich dadurch, daß hier nicht ein wechselvolles inneres
 - 50 Ringen der Hauptfigur bis zur endgültigen Entscheidung und Tat dargestellt wird, sondern der Konflikt mit Beginn des Stückes schon gegeben und die Entscheidung der Antigone, ihren toten Bruder entgegen dem Verbot König Kreons zu bestatten, bei ihrem ersten Auftreten (s. Eingangsdialo) bereits gefallen ist.
 - 55 Da im Konfliktdrama anstelle des rückwärtigen Bezugspunktes ein in der Zukunft liegender die Handlung bestimmt, bezeichnet man es häufig als Zieldrama. Mit diesem Terminus verbindet sich jedoch leicht die Assoziation, daß das analytische Drama nicht zielgerichtet sei und kaum dramatische Handlung (im Sinne von dramatischer Aktion) aufweise. Im analytischen Drama besteht das Handlungsziel lediglich in der restlosen, sukzessiven Aufklärung der Vergangenheit, ihre Ermittlung ist dabei aber ebenso an dramatische Aktion der Figuren gebunden wie die Entfaltung eines Konfliktgeschehens im nichtanalytischen Drama. Der entscheidende Unterschied zwischen dem analytischen und dem nichtanalytischen Drama
 - 60 liegt nicht darin, „daß dieses auf Handlung, jenes auf Erkenntnis aufbaut; denn die Grenze zwischen Handeln und Erkennen ist in den seltensten Fällen genau markiert“, zumal auch „der Erkenntnisprozeß mit Aktion

aus:

H. Popp (Hg.), Struktur-
elemente des Dramas,
München 1980, S. 58-60.

Aufgabe:
Um welchen Dramentyp
handelt es sich bei Kleists
„Zerbrochenem Krug“?
Begründe.

verbunden“ ist. „Der wahre Unterschied zwischen beiden dramatischen Formen liegt in dem Verhältnis zur Zeit: Das analytische Drama setzt das meiste als vergangen voraus, das nichtanalytische ist weit weniger durch die Vorgeschichte bestimmt.“ (Pötz 1970, S. 203).

Die beiden charakterisierten Handlungstypen kommen zudem selten in reiner Ausprägung vor. In zahlreichen Dramen findet sich vielmehr eine Mischung aus beiden Darstellungsformen. Eine Kombination zwischen äußerer Enthüllungs- und innerer Konflikthandlung kennzeichnet etwa Zuckermayers ‚Des Teufels General‘ (Aufklärung eines Sabotagefalles und Darstellung des Zwiespaltes der Hauptfigur zwischen Verhalten und Gesinnung).

Ogleich bereits in der griechischen Antike das Konfliktdrama vorherrscht, ist die in der ‚Poetik‘ des Aristoteles überlieferte theoretische Auseinandersetzung mit der griechischen Tragödie (. . .) offenbar vor allem an dem in ‚König Odispus‘ vertretenen analytischen Dramentyp orientiert. Auf diesen trifft am ehesten seine Theorie der Katharsis zu, wie auch seine Vorstellung von der (größtenteils außerhalb des Dramas erfolgenden) Katäplog und von der Lösung des dramatischen Knotens.

Merkmale des analytischen Dramas
(vgl. H. Popp, Strukturelemente des Dramas, S. 58-60)

- Ereignis vor Beginn des Stückes
 - Sukzessives (=schrittweises), restloses Aufdecken des Geschehens; Enthüllung, Aufklärung
 - Ermittlungsgeschehen baut auf der Handlung auf
 - Authentische Thematik
 - *Sonderfall*: Prozessstück ⇒ Verhandlungsprotokolle (vgl. Kleist: Licht als Gerichtsschreiber)
 - Modernes, analytisches Drama: Schilderung eines desolaten Zustands
-

Kleist's „Der zerbrochene Krug“ und Sophokles' „König Ödipus“

Kleist's Lustspiel ist wegen seiner analytischen Dramenform wiederholt mit Sophokles' *König Ödipus* verglichen worden. Ein solcher Vergleich ist nicht nur unter formalem Aspekt berechtigt, sondern auch in biographisch-werkgenetischer Hinsicht. Es ist nämlich bekannt, daß Kleist vor der Arbeit an diesem Stück 1803 Sophokles' Werke in einer Dresdener Bibliothek ausgeliehen hat (Dok. S. 85). In der zunächst ungedruckten „Vorrede“ bietet Kleist zudem bei der Erläuterung des zugrundeliegenden Kupferstichs einen Hinweis auf seine Ödipus-Kenntnis, wenn er dort angibt, daß der Gerichtsschreiber den Richter mißtrauisch zur Seite ansah, „wie Kreon bei ähnlicher Gelegenheit den Ödip.“ (S. 3). Auch in einer weiteren Einzelheit nimmt Kleist auf Sophokles' Werk Bezug: Während der thebanische König nur Oidipus (= Schwellfuß) heißt, läßt Kleist seinen Dorfrichter Adam mit einem Klumpfuß auftreten, der für den Verlauf des Dramas von großer Bedeutung ist. Ein Blick auf den Inhalt von Sophokles' Werk zeigt andererseits, daß auch erhebliche Unterschiede zu Kleist's Lustspiel bestehen:

In Sophokles' *König Ödipus* (Oidipus tyrannos, um 430 vor Chr.) sucht der thebanische König seine Stadt dadurch von einer Seuche zu befreien, daß er, der Weisung des delphischen Orakels entsprechend, den Mörder seines Vorgängers, des Königs Laios, ermittelt und bestraft. Im Laufe seiner Ermittlungen wird ihm und allen anderen schrittweise bewußt, daß Ödipus selbst Laios erschlagen hat, nachdem dieser ihn als herangewachsenen Findelkind, das einst wegen der doppelten Weissagung eines Vätermordes und einer Mutterheirat ausgesetzt worden war, provoziert hatte. Später war Ödipus dann nach Theben gekommen und König geworden und hatte unwissend seine Mutter, die Königinwitwe, geheiratet. Nach diesen schrecklichen Enthüllungen blendet sich Ödipus, während sich Iokaste erhängt.

Es ist jedoch strittig, ob Kleist zur analytischen Form seines Lustspiels erst durch Sophokles' Werk angeregt wurde oder ob diese Form nicht schon mit der Prozeßhandlung, wie sie ja der Kleist inspirierende Kupferstich von J. J. Le Veau (vgl. 1.2) nahelegte, vorgegeben war und durch Kleist's Sophokles-Lektüre nur noch mehr bewußt gemacht und gedanklich verstärkt wurde.

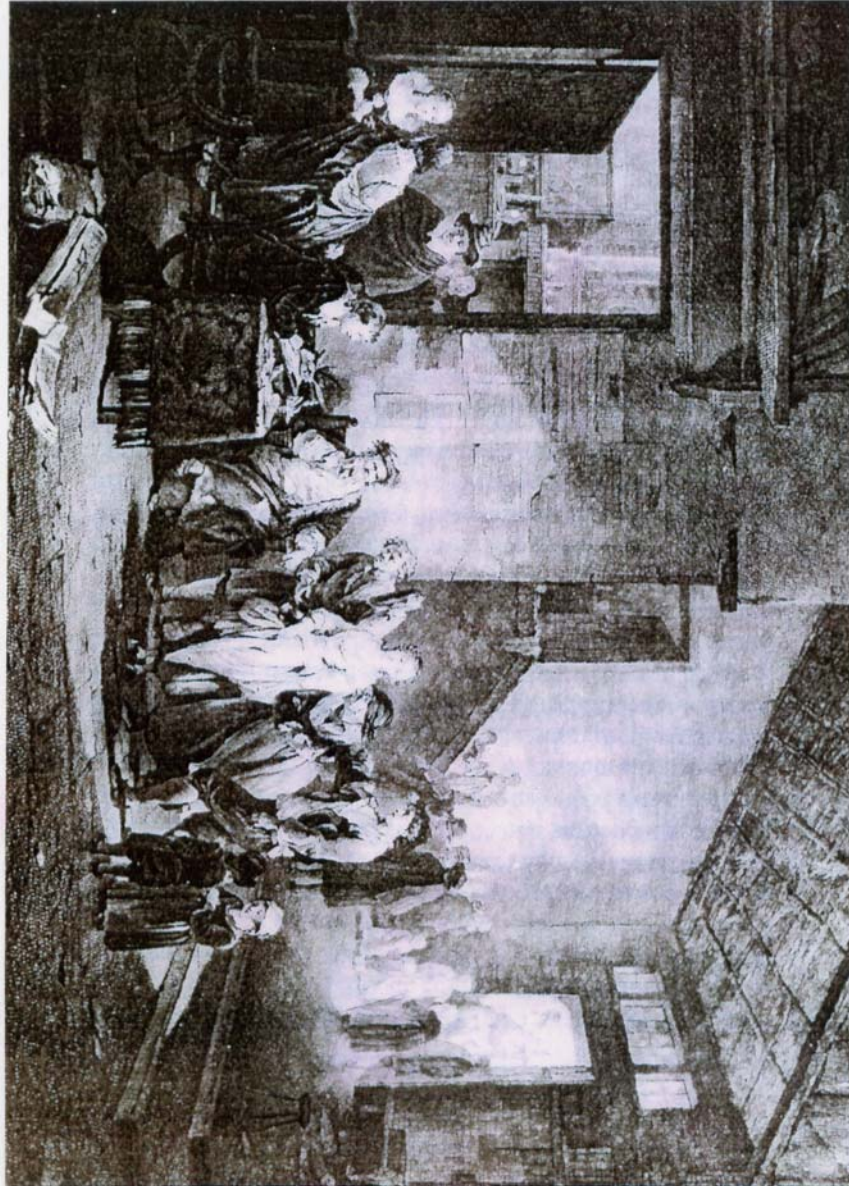
Es sollte allerdings nicht übersehen werden, daß – neben den anderen inhaltlichen Verschiedenheiten – ein entscheidender Unterschied zwischen dem tragischen König Ödipus und dem niederländischen Dorfrichter Adam besteht. Während nämlich der antike König sich seiner eigenen Untaten nicht bewußt ist und erst allmählich zur Einsicht in seine Schuld gelangt, ist sich Adam seiner Verfehlungen, die er unter Ausnutzung seiner Amtsgewalt in erotisch-sexueller Begierde beging, durchaus bewußt, als er pflichtgemäß nach dem „Krugzertrümmerer“ zu forschen beginnt. Dieses Faktum bedingt auch die unterschiedliche Wirkung beider Dichtungen: Leser und Publikum der Sophokleischen Tragödie werden durch die allmähliche Aufhellung der Schuld des Ödipus in das tragische Mitleiden mit dem Helden einbezogen, wogegen sich das Publikum des Kleist'schen Lustspiels an Adams trickreichen Versuchen der Verdeckung seiner Schuld nur amüsieren kann. Man kann noch weitere Parallelen und Kontraste zwischen beiden Texten ermitteln.¹⁰ So hat man auch – nicht ganz zu Recht – den Gerichtsrat Walter mit dem Gott Apoll, dem Herrn des Delphischen Orakels und Gott der Wahrheit, und die Zeugin Brigitte mit dem Mann von Korinth und zugleich mit dem alten Hirten verglichen. Außerdem ergeben sich in der Handlung spiegelbildliche Entsprechungen. In beiden Dramen haben wir Enthüllungshandlungen. Während aber Ödipus unerbittlich der Erforschung der Wahrheit zustrebt, sucht Adam sie durch immer neue Lügen und Kniffe zu verbergen, ohne ihr jedoch entrinnen zu können.

aus:

B. Söwinski, H.v. Kleist:
Der zerbrochene Krug.
Interpretationen mit
Unterrichtshilfen,
München 1994, S. 32f.

Aufgabe:

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kleist und Sophokles werden im Text hinsichtlich der Ödipus-Thematik genannt?
Notiere sie dir auf einem Schmierzettel.



Kupferstich „Le Juge, ou La Crouche casée“ von Jean Jacques André Le Veau (1782)

„Der zerbrochene Krug“ in der Schule

Wiedergefunden, sprachlich aufpoliert und weitergetrascht
vom Kleist-Archiv Sembdner der Stadt Heilbronn

Ein Schulinspektor besuchte einmal eine Mittelschule in Niederösterreich und kam auch in eine Deutschstunde. Am Ende der Stunde fragte er einen Schüler: „Was weißt du über den Zerbrochenen Krug?“ Der Schüler fing an zu weinen und antwortete: „Ich war es nicht!“

5 Nach der Unterrichtsstunde sprach der Schulinspektor noch mit einem Lehrer und erwähnte auch sein Erlebnis. Treuherzig meinte da der Pädagoge: „Dieser Schüler kommt aus einer ehrlichen Familie. Wenn er behauptet, er sei es nicht gewesen, dann ist er es auch nicht gewesen.“

10 „Nanu“, dachte der Inspektor, „ich kann begreifen, dass der Schüler den `Zerbrochenen Krug` nicht kennt, aber der Lehrer sollte das Werk schon kennen.“

Er suchte also den Rektor auf und erzählte ihm die ganze Geschichte. „Traurig, sehr traurig, dieses Vorkommnis“, sagte der Rektor, „das sich da an meiner Schule abspielt.“ Und nach einem kurzen Moment des Nachdenkens sagte er:

15 „Ich denke, die beste Lösung ist, ich bezahle diesen Krug, und dann vergessen wir die ganze Geschichte.“

Nun war es dem Schulinspektor zuviel. Er ging nach Wien ins Unterrichtsministerium und berichtete dem Unterrichtsminister die ganze Geschichte. Der wurde zornig: „Ich dachte bisher immer, so etwas kann in

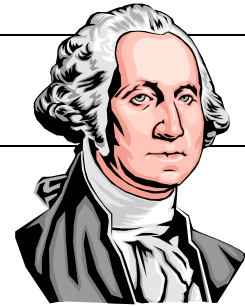
20 Österreich nicht passieren. Und nun ausgerechnet jetzt, während ich Unterrichtsminister bin, tritt diese schlimme Wendung ein. Da müssen wir hart durchgreifen. Ich hoffe nur, dass diese Geschichte vor der Öffentlichkeit geheim gehalten wird. Wenn das herauskommt, so lacht man auf der ganzen Welt über unsere Schulen.“

25 Er lief hin und her und dachte über die Maßnahmen nach, die er ergreifen sollte. Plötzlich kam ihm die Erleuchtung: „Jetzt weiß ich, wer der Übeltäter ist. Wenn der Rektor den Krug bezahlen will, dann hat er ihn auch zerbrochen!“

P.S.: Das Kleist-Archiv Sembdner distanziert sich hiermit
in aller Form von einer möglichen Diskriminierung unseres
österreichischen Nachbarn und seines Bildungsstandes und
warnt vor vorschnellen Schlüssen! Et hic sunt leones...



Entwicklung der Handlung/ Strukturierung des Schauspiels



1. Handlungsbogen (1.-5. Auftritt)

1.- 3. Auftritt: „Es geht bunt alles überecke mir“ (v. 266)

- Expositionsfunktion
- Komik als zentrales Stilelement
- Tempowechsel zwischen ruhigem und hohem Tempo; 5. Auftritt: immanente Temposteigerung
- Häufung der Konfusionen
- Höhepunkt: der quälende Traum Adams

4.-5. Auftritt: Adams Versuch, Walter vor dem Prozess auszutricksen

2. Handlungsbogen (6.-10. Auftritt)

- erster Prozessteil ⇒ Entfaltung der Prozessthematik, Befragung der Zeugen Frau Marthe Rull, Ruprecht, Eve
- „s nicht der zerbrochene Krug, der sie wurmt“ (v. 440)
- „Die werden mich doch nicht bei mir verklagen?“ (500)
- von eher komischen Szenen zu ernsthaften (6./ 9. Auftritt: Eves bedrückende Situation: Zeugenaussage im Sinn der Mutter vs. Rettung Ruprechts und Werben um sein Vertrauen (v. 454ff))
- Das Verhör als ein für Kleist typisches Mittel der Handlungsführung und Menschendarstellung: öffentliche Verhöre vs. Adams Improvisationskunst; privates Verhör zwischen Eve und Ruprecht mit der Gefahr einer tragischen Vertrauenskrise; Marthe wird Adams Gegenspielerin und Komplizin; Eve wird unfreiwillig Komplizin Adams durch dessen erpresserisches Vorgehen ⇒ Gefahr für Eve, von allen missverstanden zu werden: 807ff, 1100ff, mitleidloses Vorgehen der Mutter 1148ff, Bedrängen durch Ruprecht 1175ff, aber auch Mitleid mit ihr (1159); Verstummen Eves (1260ff) ⇒ Öffentlichkeit und Innerlichkeit als dialektischer Prozess!
- 10. Auftritt: Retardation: fälschliche Hoffnung auf die mögliche Unschuld/ Rettung Adams vor drohender Katastrophe bzw. Entlarvung

3. Handlungsbogen (11.-13. Auftritt)


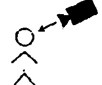

- zweiter Prozessteil ⇒ Frau Brigitte und Licht entlarven Adam als Täter durch Beweise (Perücke, Spur) (11. Auftritt)
- letzte Aufklärung der Tathandlung ⇒ Licht rückt in den Vordergrund (12. Auftritt)
- Temposteigerung am Ende










Gedankenexperiment der Verfilmung



Kameraperspektiven

Normalsicht		Blick auf Augenhöhe vermittelt Gleichberechtigung und Akzeptanz
Vogelperspektive (Obersicht)		Blick von oben lässt : Lässt Figuren kleiner und machtlos erscheinen.
Froschperspektive (Untersicht)		Blick von unten verleiht den Protagonistinnen Macht und Größe

Einstellungsgrößen

Weit		Weite Landschaft, Panorama Figuren verlieren sich in der Landschaft. Solche Einstellungen haben oft symbolische Funktion (z.B. Schlussbild)
Totale		Überblick über das Geschehen, Gesamteindruck wird vermittelt: räumlichen Orientierung des Zuschauers.
Halbtotale		Figuren sind ganz zu sehen, ihre Körpersprache dominiert, es ist Raum für Aktion. Die Umgebung der Figuren gewinnt an Eigengewicht.
Halbnah		Figuren bis etwa zu den Knien: sie treten in deutliche Beziehung zueinander; Gestik spielt größere Rolle als Mimik. – Man sieht die Umgebung.
Evtl. noch: Amerikanisch		Personen bis zur Hüfte: Dort hängt bei Westernhelden nämlich der Coft, der beim Duell gut sichtbar gezogen werden musste).
Nah		Brustbild, bzw. bis zum Bauch. Personen sind im Vordergrund; neben der Mimik ist auch die Gestik der Hände wichtig . Hintergrund ist zu sehen.
Großaufnahme		Kopf bis zum Hals. Die Mimik steht im Mittelpunkt. Jeder Augenaufschlag, jedes Zucken des Mundwinkels bekommt Bedeutung
Detail		Nur ein sehr kleiner Ausschnitt ist zu sehen, z.B. ein Mund, ein Auge, der Fuß, ein Finger am Abzug des Revolvers: Spannungssteigerung, Höhepunkt

Evt. weitere Kategorien:

• <u>Standort der Kamera:</u>	Außerhalb der Figur Objektive Kamera	Zuschauer hat das Gefühl, unbeteiligter Beobachter zu sein
	Innerhalb der Figur/ als „Auge“ Subjektive Kamera	Zuschauer hat das Gefühl, mit der Figur identisch zu sein
• Kamerafahrt, Objektfahrt	Schnitt Schwenk Zoom Überblendungen	Ton: on, off Musik, Geräusche Licht

