

Heinrich von Kleist

„Der zerbrochne Krug“

Eine Unterrichtsreihe in einer 9. Klasse des Gymnasiums

5

Planung und Durchführung von Joachim Will (StRef)
 c/o Altes Gymnasium Oldenburg, Theaterwall 11; 26122 Oldenburg
 Veröffentlicht vom Kleist-Archiv Sembdner der Stadt Heilbronn,
 Kirchbrunnenstr. 12, D-74072 Heilbronn

10

1. Einführung

Die vorliegende Unterrichtsreihe "Heinrich von Kleist *Der Zerbrochne Krug*" wurde Anfang Mai 1998 in der Klasse 9a des **Alten Gymnasiums Oldenburg** durchgeführt. Die Klasse besteht aus 28 Schülerinnen und Schülern¹ (15 Mädchen, 13 Jungen). Mit kreativen und methodisch überraschenden Aufgabenstellungen läßt sich diese Lerngruppe (im folgenden nur noch LG) motivieren und von dem Gegenstand begeistern. Im Laufe der Unterrichtseinheit sollen viele methodische, produktionsorientierte Verfahren und Varianten eingesetzt werden, damit sich für die Schüler vielfältige Zugangsmöglichkeiten zum Kleistschen Text ergeben.

Eine besondere Affinität (und damit konkrete Anknüpfungspunkte) zum Unterrichtsgegenstand liegen bei einer Schülerin vor, deren Vater selbst als Richter tätig ist (siehe auch: „*Einordnung der Stunde in den Unterrichtszusammenhang*“).

Im folgenden Bericht soll der Schwerpunkt auf die Abschlußstunde dieser Unterrichtseinheit gelegt werden, die ich im Rahmen der 2. Lehrprobe im Fach Deutsch abgelegt habe.

¹ Im folgenden bezeichnet der Begriff "Schüler" beide Geschlechtsgruppen.

2. Einordnung der Stunde in den Unterrichtszusammenhang

Die vorliegende Unterrichtsstunde steht am Ende einer von mir geplanten und durchgeführten Unterrichtsreihe zu Heinrich von Kleists *Der Zerbrochne Krug*.²

- Im Mittelpunkt dieses Lustspiels steht Dorfrichter Adam, der (auf der „unsichtbaren Bühne“) gleich zu Beginn von den Schülern als ein „merkwürdiger“ Richter identifiziert wurde: Die ihm anvertrauten Akten hat der gefräßige und fettleibige Genußmensch zum Einwickeln seiner Naturalien genutzt. Auch die rätselhaften und an exponierter Stelle plazierten Verletzungen zeugen von einer schwerwiegenden, sittlichen Verfehlung des Dorfrichters. Mit sichtlicher Spannung haben die Schüler das zwiespältige Verhältnis zwischen Adam und dem Schreiber Licht verfolgt.
- 10 Letzterer entwickelt sich vom Mitwisser zum Konkurrenten auf den Richterstuhl und trägt schließlich entscheidend zu Adams Entlarvung bei. Mittels eines „Papiergesprächs“ haben die Schüler die Kategorien einer Charakteristik erarbeitet und diese Analysefähigkeit an den zentralen Figuren (*Marthe*, *Eve*, *Adam*, *Gerichtsrat Walter*) vertiefen können. Aufmerksam haben die Schüler Adams phantasievoll improvisierte Lügengeschichten über den Verbleib seiner Perücke
- 15 verfolgt, die - einst Zeichen seiner juristischen Macht und Unfehlbarkeit - ihn schließlich überführt. Exemplarisch wurden die von Adam manipulativ eingesetzten sprachlich-rhetorischen Mittel analysiert, die zu einer von Mißtrauen, Lügen, falschen Beschuldigungen, Verleumdungen und Irrtümern geprägten Atmosphäre führen. Die Erstellung eines eigenen Theaterplakates diente ebenfalls als interpretatorische Grundlage der abergläubisch-komischen Aussage der Hauptzeugin Frau Brigitte. Die Schüler haben im Zusammenhang mit dem vorangegangenen 11. Auftritt das Indizien-
- 20 Puzzle um Frau Marthes zerbrochenen Krug in einer "Tatortskizze" zusammengefügt, die den juristisch improvisierenden und autoritär polternden Richter eindeutig belastet. Denn obwohl sich Adam schon früh als Schuldiger auf dem Richterstuhl selbst entlarvte, haben die Schüler mit Begeisterung und detektivischer Akribie die von Adam geschickt verheimlichte Vorgeschichte des
- 25 gesamten Gerichtsprozesses enthüllt:
- Der (nicht mehr junge und körperlich unattraktive) Richter stellt Eve, der jungfräulichen Tochter der Witwe Marthe Rull, nach. Adam hat einen gefälschten Einberufungsbefehl („Konskription“) vorbereitet und verspricht Eve, ihren Verlobten Ruprecht von dem lebensgefährlichen Kriegseinsatz per Attest³ freizustellen - vorausgesetzt, daß sie ihm ein geheimes Stelldichein gewährt. In das
- 30 erzwungene Tête-a-tête platzt der vermeintlich gehörnte Ruprecht, der den flüchtenden Richter mit einer Türklinke übel zurichtet. Adam kann unerkannt entkommen, doch er beschädigt Frau Marthes Krug - und der Skandal im kleinen niederländischen Dörfchen ist perfekt: Der Krug ist

² Kleist, Heinrich von, *Der Zerbrochne Krug*. Stuttgart: Reclam, 1993.

zerbrochen, Eves (und Marthes) Ehre ist beschmutzt⁴ und Ruprecht ist zur Trennung⁵ entschlossen. Nun muß der schuldige Richter in einem irrwitzigen Verfahren, das von dem angereisten Gerichtsrat Walter überwacht wird, versuchen, seinen Kopf aus der Schlinge zu ziehen und Ruprecht für eine Tat verurteilen, die dieser nicht begangen hat. Diese von Adam durch Lügen, Ungerechtigkeit, Einschüchterungsversuchen, Machtmißbrauch und Mißverständnisse initiierten "gestörten, zwischenmenschlichen Beziehungen" haben die Schüler bis in einzelne Nuancen herausgearbeitet.

Jetzt - am Ende des 12. und des letzten Auftritts - scheint eine Auflösung des Konflikts möglich: Gerichtsrat Walter hat sich von Brigittes abergläubischer Aussage, der Teufel sei der Täter gewesen⁶, nicht beirren lassen. Auch die "*Ehre des Gerichts*"⁷ kann Adam nicht länger schützen, da ihn Walter als den ehrlosen und „nichtswürdigen“ Krugzertrümmerer und „Ehreschänder“ identifiziert hat. Verzweifelt versucht Adam, sich auf seine Position als juristisch unantastbarer Richter zurückzuziehen. Als aber auch das nicht mehr hilft, fällt er einen völlig aus der Luft gegriffenen Schuldspruch und verurteilt Ruprecht wegen ungebührlichen Verhaltens⁸ zu einer Gefängnisstrafe. Diese letzte, finale Ungerechtigkeit gibt Eve den Mut⁹, ihr erpreßtes Schweigen zu brechen und den intriganten Annäherungsversuch des "unverschämten"¹⁰ Dorfrichters zu enthüllen. Adam kann sich (wieder einmal) im letzten Moment durch eine überraschende Flucht retten und läßt die übrigen Prozeßteilnehmer in der Gerichtsstube zurück.

Im Sinne eines Perspektivenwechsels haben die Schüler eine „TV-Reportage“ über den Ausgang des Stückes erstellt, die als Einstieg in eine tiefergehende Interpretation der letzten beiden Auftritte - und damit auch der Bedeutung des Stückes - genutzt werden soll.

³ Kleist, ibd. Adam: In dem Attest steht/ Der Name jetzt, Frakturschrift, Ruprecht Tümpel. S. 25, Z. 528

⁴ Kleist, ibd. Frau Marthe: Dein guter Name lag in diesem Topfe./und vor der Welt mit ihm ward er zerstoßen. S. 24, Z. 490ff.

⁵ Kleist, ibd. Ruprecht: So sag ich noch im Tode zu dir: Metzte! S. 23. Z. 468.

⁶ Kleist, ibd. S. 69, Z. 1760ff.

⁷ Kleist, ibd. Walter: Nichtwürdiger! Wert, vor allem Volk ihn schmachvoll/vom Tribunal zu jagen! S. 72, Z. 1839ff.

⁸ Kleist, ibd. Adam: Den Hals erkenn ich/ Ins Eisen ihm, weil er sich ungebührlich/sich gegen seinen Richter hat betragen. S. 73, Z. 1876ff.

⁹ Rumpf, Michael, Lektürehilfen - Heinrich von Kleist - Der zerbrochne Krug. Stuttgart: Klett, 1994. S. 87.

¹⁰ Kleist, ibd. Eve: Er dort, der Unverschämte, der dort sitzt,/ Er selber wars -. S. 74, Z. 1890ff.

3. Fachliche und didaktische Überlegungen

„Der zerbrochne Krug“ von Heinrich von Kleist (1777-1811) wird laut RRG¹¹ erst in der 10.Klasse des Gymnasiums behandelt. Aufgrund eines Fachkonferenzbeschlusses des Alten Gymnasiums besteht jedoch die Möglichkeit, dieses mit prallen Charakteren, derb-fröhlicher Sprache und grotesken Beziehungskrisen ausgestattete Lustspiel schon im 9. Jahrgang einzuführen. Da es sich bei der vorliegenden Lehrprobenstunde um die letzte der gesamten Unterrichtseinheit handelt, soll im folgenden eine didaktische Grundlegitimation erfolgen, die sowohl die grundlegende Didaktik des Stückes als auch die didaktischen Details der Lehrprobenstunde in den Blick nimmt. Ohne die Berücksichtigung des didaktischen Hintergrunds scheint mir eine fachliche, didaktische Einordnung der Einzelstunde wenig sinnvoll.

Auf der ersten Ebene handelt es sich bei diesem Stück um einen Gerichtsprozeß, der sich um eine Sachbeschädigung in einem kleinen niederländischen Ort dreht. Kompliziert wird dieser juristisch eher banale Tatbestand jedoch durch das „grandiose Komödienthema [indem] der Schuldige auf dem Richterstuhl“¹² sitzt.

Daß die Schüler von der Gerechtigkeit, Unbestechlichkeit, Objektivität und möglicherweise Unfehlbarkeit des Gerichts und der Justiz überzeugt sind, zeigte sich besonders im „freien Spiel“ zu Beginn der Einheit: Heike (deren Vater selbst als Richter tätig ist) gelang es im Gewand des Gerichtsrates Walter¹³ eine „korrekte“ Zeugenbefragung zu simulieren, die im starken Kontrast zu Adams von Täuschungsmanövern, Lügen und Einschüchterungsversuchen geprägten Prozeßführung stand.

Die Schüler setzten sich mit detektivischem Eifer auf die Spur des Schuldigen, um ihrem „natürlichen Gerechtigkeitssinn“ nachkommen zu können. In dieser Hinsicht kann das Stück - auch wenn sich Adam schnell verdächtig macht - als ein Kriminalstück, ein „Whodunit“, gelesen werden, in dessen Verlauf die nach und nach zum Vorschein kommenden Indizien zur Entlarvung des Täters führen. Einige Schüler haben sicherlich schon einmal selbst Erfahrungen mit dem Oldenburger Gericht gemacht: Sei es als Zeuge eines Verkehrsunfalls, eines Diebstahls, einer Sachbeschädigung oder im Rahmen eines Nachbarschaftsstreits¹⁴. Gerichtliche Auseinandersetzungen spielen immer wieder in die Lebenswirklichkeit der Schüler hinein.

¹¹ RRG, S. 31, Aufgabenbereich "Umgang mit Texten": Fiktionale und autobiographische Texte: ein älteres oder modernes Drama -> Auswahl unter 7.2. Literatur für die Jahrgänge 9 - 10: S. 76: Heinrich von Kleist "Der Zerbrochne Krug".

¹² Scholz, Ingeborg, Erläuterungen zu Heinrich von Kleist - der zerbrochne Krug. Hollfeld: Bange, 1995, S. 70.

¹³ „Walter erweist sich [...] als Vertreter ('Sachwalter') einer höheren Sittlichkeit, die Gerechtigkeit und Barmherzigkeit zu verbinden weiß.“ Sowinski, Bernhard, Heinrich von Kleist - Der Zerbrochne Krug - Oldenbourg-Interpretationen. München: Oldenbourg, 1994. S. 57.

¹⁴ Im Fach Sozialkunde beschäftigt sich das 1. Kapitel des Lehrbuches mit dem Thema „Recht“. Herr Dr. Burkhard wies daraufhin, daß er mit der Parallelklasse 9b in diesem Rahmen auch einem authentischen Gerichtsverfahren beiwohnte.

Adams "Negativbeispiel" (d.h. dessen Tat, Entlarvung und Bestrafung) dient gewissermaßen einer „Ausweitung des Erfahrungshorizonts“, so daß einerseits eine "Vorwegnahme noch nicht gelebter Erfahrungen" stattfinden kann und andererseits "Erfahrungen [antizipiert werden können], die in der Realität nie gemacht werden können"¹⁵. Mit dem am Dramenschluß wieder stabilisierten

5 Vertrauen in die Gerechtigkeit des Gerichts soll bei den Schülern jedoch keine unkritische Assimilation gesellschaftlich-moralischer Werte erfolgen. Vielmehr darf und soll „Der zerbrochne Krug“ auch zum kritischen Infragestellen gesellschaftlicher (und juristischer) Institutionen anregen. Denn Kleists Lustspiel war (und ist) auch ein Stück Justizkritik¹⁶: "Daß Macht und Moral nicht immer übereinkommen, daß die soziale Hierarchie so ausgeprägt war, daß dem "normalen Bürger" nur

10 das Gefühl der Ohnmacht blieb, war Kleist wie dem Publikum, für das er schrieb bekannt"¹⁷.

Hinsichtlich der vorliegenden LG bieten sich jedoch noch weitere Identifizierungs-, Abgrenzungs- und Differenzierungsmöglichkeiten an: Die Schüler können sich von Adams Lügen und falschen Beschuldigungen abgrenzen und sich damit innerlich an dem Prinzip Wahrheit/Wahrhaftigkeit, das in unserer Gesellschaft immer wieder neu bestätigt werden sollte, orientieren:

15 „Der zerbrochne Krug“ wendet sich gegen Amtsmissbrauch und Lüsterheit, er tritt ein für Selbstlosigkeit, Ehrlichkeit und Anstand¹⁸.

Schließlich arbeitet der Kleistsche Klassiker auch auf einer ganz anderen Ebene, die für die Schüler entwicklungspsychologisch momentan bedeutsam ist: Im Laufe der gesamten Unterrichtseinheit war - trotz der oben beschriebenen Abgrenzung zu Adams moralisch, sittlich und juristisch verwerflichem Handeln - gleichzeitig ein heimliches, inneres Vergnügen bei den Schülern zu beobachten. Mit sichtlicher (Schaden-) Freude und Faszination haben die Schüler die sprachlich-rhetorischen Mittel analysiert, mit denen sich Adam aus brenzligen Verhörsituationen herauswindet. Die Vermutung liegt nahe, daß die phantastische Improvisations- und Lügenbegabung des Richters bei manchen Schülern gewisse Sympathien weckt, da sie sicherlich selbst schon einmal

20 versucht haben, das Übertreten eines elterlichen Ver- oder Gebots mit phantasievollen Ausreden oder (Not-) Lügen zu vertuschen. Die menschliche Schwäche und/oder Neigung, Verbote zu übertreten, Gesetze zu „beugen“/brechen und seinen sinnlichen Veranlagungen nachzugehen, wird von Adam - dem sprichwörtlich ersten Menschen, der hier einen Sündenfall „aus dem Bett“¹⁹ heraus getan hat - personifiziert.

¹⁵ Henze, Walter, Dramen Lesen - Dramen Spielen. Hannover: Schroedel, 1987. S. 7.

¹⁶ Rahner, Thomas, Heinrich von Kleist - Der zerbrochne Krug - Lektüre Durchblick. München: Mentor, 1996. S. 32: „Kleists Kritik an der preußischen Justiz, wo Korruption und Vetternwirtschaft an der Tagesordnung waren und Urteile fast willkürlich ohne gesetzliche Grundlage gefällt wurden [...]“

¹⁷ Rumpf, Michale, Lektürehilfen, S. 55ff.

¹⁸ Rumpf, Michale, Lektürehilfen - Heinrich von Kleist „Der zerbrochne Krug“. Stuttgart: Klett, 1994. S. 101.

¹⁹ Kleist, ibd. Licht: Der erste Adamsfall./ Den ihr aus einem Bett hinaus getan. S. 7, Z. 62ff.

Durch diese „*Erschließung des Gehalts des Textes [...]*“ sollen die Schüler letztendlich „[...] *Hilfe beim Deuten und Verstehen der Umwelt und des eigenen Ich*“²⁰ erlangen.

Tatsächlich scheinen die Schüler gerade in ihrer jetzigen entwicklungspsychologischen Phase Adams „sinnliches Verlangen“ nach der holden Eve nachvollziehen zu können, da sie selbst zum
 5 ersten Mal das (heimliche) Interesse an den gegengeschlechtlichen Klassenkameraden entdecken. So mag der Dorfrichter zwar alt, gefräßig und fettleibig sein, aber das hindert ihn nicht, dem jungen Mädchen nachzusteigen. Doch trotz dieser (heimlichen) Faszination schien den Schülern die (offene) Identifikation mit Adam schwerzufallen, was besonders im Verlauf eines freien Spiels deutlich wurde, das direkt vor der Lehrprobenstunde stattfand. Die Aufgabe bestand für die
 10 Schüler darin, spontan die Szene nachzuspielen, die die Grundlage für den Gerichtsprozeß bildet. Obwohl die Fakten des erzwungenen Rendez-vous zwischen Adam und Eve längst geklärt waren, hatten die Schüler Schwierigkeiten, den offensichtlichen Erpressungs- und Annäherungsversuch des Richters (und die emotional-entsetzten Reaktionen Eves) allein *sprachlich* zu bewältigen. Die Hemmschwelle, Adams mühsam verheimlichtes „sinnliches“ Interesse, seine „*Lügen, Verschlagenheit und sinnliche Gier*“²¹ darzustellen, war anfänglich sehr groß und führte lediglich zu einem hilflosen Kichern bei den Akteuren.

Erst mit dem Auftritt des im „freien Spiel“ wütend polternden Ruprechts, der den nächtlichen „Lustmolch“ vertreibt, wichen Schüchternheit und (körperliche) Scheu vor den Mitspielern und die gewünschte Lockerheit führte zu einem neuen interpretatorischen Aspekt.

20 Gerade für die Mädchen dieser LG kann die mit völliger Ergebenheit liebende Eve Abgrenzungsmöglichkeiten bieten: Im Gegensatz zu den eigenen (möglicherweise flüchtigen) Empfindungen, die für diese Alters- und Entwicklungsstufe charakteristisch sind, ist Eves Liebe selbstlos und absolut. Nur aus Liebe und Sorge um ihren Verlobten hat sie sich auf Adams „*schändliches*“²² Begehren eingelassen und ihm die Kammertür geöffnet. Im Laufe des Prozesses ist sie sogar bereit,
 25 ihr gesellschaftliches Ansehen zu opfern und damit den Verweis aus dem elterlichen Hause zu riskieren,²³ da sie Ruprecht vor Adams Rache schützen will und beharrlich zum wahren Tathergang schweigt. An dieser Stelle manifestiert sich die persönliche Lebenssicht des Dichters: "*Weil [...] Irrtum und Mißverständnis den Menschen narren, ist das Gefühl die einzige Brücke zum Du und zur Selbstverwirklichung des Individuums in der Welt, um die alle Kleistschen Gestalten ringen*"

²⁰ Henze, W. ibd. S. 30.

²¹ Grabert, W. & A. Mulo: Geschichte der Deutschen Literatur: München: Bayr. Schulbuchverlag 1971. S. 229.

²² Kleist, ibd. Eve: So Schändliches, ihr Herren, von mir fordernd,/Daß es kein Mädchenmund wagt auszusprechen. S. 76, Z. 1948ff.

²³ Kleist, ibd. Frau Marthe: Den Stuhl setzt ich, zur ersten Einrichtung,/ Ihr vor die Tür, und sagte, geh, mein Kind, / Die Welt ist weit, da zahlst du keine Miete,/ Und lange Haare hast du auch geerbt.

[...]„Immer geht es [...] um den Zwiespalt zwischen Schein und Wirklichkeit, um Vertrauen und Mißtrauen, um Gefühl und Wahrheit.“²⁴

Eine (wenn auch manchmal humoristische) Problematisierung dieser „unbedingten Liebe“ von Eve zu Ruprecht kann so gesehen durchaus fruchtbar sein.

- 5 Es ist aus dieser Perspektive sicherlich zu bestätigen, daß die Erarbeitung des Kleistschen Lustspiels den didaktischen Sinn sowohl der „*Unterhaltung durch Texte, Freude am Umgang mit ihnen [und] Motivierung für diesen Umgang*“ als auch eine „*Ausweitung und Intensivierung der Lesefähigkeit [und des] Leseinteresses*“²⁵ dient.

10 Wie unter den methodischen Überlegungen nachzulesen ist, wurde bei Planung und Durchführung dieser Unterrichtsreihe Wert darauf gelegt, die Dramenlektüre mit Hilfe von "*aktiven, produktiven Formen*"²⁶ für die Schüler interessant und damit zugänglich zu machen.

Der didaktische Kern der Unterrichtsreihe, der sich in der Abschlußinterpretation manifestiert, wird durch eine Bündelung der unterschiedlichen methodischen Zugangsweisen dokumentiert.

15 Schließlich soll der moderne Deutschunterricht die Entschlüsselung der in den Klassikern angelegten humanistischen Grundwerten leisten.

Durch die multivariante Entschlüsselung des "Codes" können die Schüler Rezeptionsfertigkeiten erlernen, die ihnen helfen, den tieferen Gehalt eines Dramentextes zu erkennen und gleichzeitig

20 Freude an den Klassikern zu empfinden, um langfristig als mündige Theaterbesucher (oder selbst gestaltende Subjekt²⁷) am kulturellen Leben der Gesellschaft teilnehmen zu können.

Von Goethe durch eine inszenatorische Fehlentscheidung bei der Weimarer Uraufführung im Jahre 1808 durchgefallen, zählt Kleists Lustspiel heute zu den meistgespieltesten Komödien der deutschen Literatur. Eine Bearbeitung im Unterricht ist nicht nur deshalb sinnvoll, weil "*der Grundgedanke, daß der Richter zugleich der Sünder ist, [...] zu den glücklichsten [gehört], die ein mitleidiger Gott jemals in einem menschlichen Gehirn entzündete*"²⁸, sondern weil trotz aller Schwierigkeiten am Ende die ewigen Werte der **Wahrheit, Liebe und Gerechtigkeit** siegen. Die Wahrheit wird aufgedeckt und die Liebenden finden wieder zueinander: "*Am Schluß jedoch verfliegt der Schein, und die Wahrheit kommt in einer alle Objektivitätsansprüche befriedigenden Weise*

²⁴ Kunze, Karl, Grundwissen Deutsche Literatur. Stuttgart: Klett, 1974. S. 28ff.

²⁵ Henze, Walter, Dramen Lesen - Dramen Spielen. Hannover: Schroedel, 1987. S. 29.

²⁶ Henze, Walter, Dramen Lesen - Dramen Spielen. Hannover: Schroedel, 1987, S. 7.

²⁷ vgl. Henze, ibd. stellt die zwei Aufgaben des Deutschunterrichts bei der Dramenvermittlung vor: neben der „Anleitung zur Rezeption“ stellt er die „Anleitung zur Produktion“ dar. S. 32.

²⁸ Hebbel, Friedrich, in: Bremer Programmzettel Nr. 49.

ans Tageslicht [...]”²⁹. In der Komödie ist der Konflikt lösbar³⁰, und sogar der "Sünder" Täter Adam erfährt letztendlich eine Art Begnadigung³¹, da die „Gesellschaft [...] den Sünder lieber wieder aufnimmt, als ihn zu verstoßen“³². Das von Adam durch Lügen, Halbwahrheiten, falsche Beschuldigungen und geschickte Intrigen negativ beeinflusste Beziehungsgefüge stabilisiert sich „in einer die Familien zu Verwandten machenden Versöhnung“³³. Eve und Ruprecht, die Adams Intrigen entzweit hatte, versöhnen sich wieder und heiraten ("Liebe"). Auch Vater Veit, der seinem Sohn schon Fahnenflucht vorgeworfen hatte, gibt dem wiedervereinten Liebespaar seinen Segen. Frau Brigitte hat - trotz ihres Aberglaubens an den Teufel als Täter - den "Krugzertrümmerer" indirekt entlarvt und dafür gesorgt, daß Marthes Familienehre wiederhergestellt ist und diese nun juristische "Gerechtigkeit" mit einer Schadensersatzklage bei der nächsthöheren Instanz, dem Oberlandesgericht zu Utrecht, einreichen kann. Die Revision von Gerichtsrat Walter ist ebenfalls erfolgreich gewesen: Er hat seine Verwirrung über diesen rätselhaften Fall überwunden und die "Wahrheit" ans Licht gebracht. Trotzdem bleibt er seinem "gnädigen" Leitspruch treu und verspricht dem flüchtigen "Sünder" Adam eine nachsichtige Behandlung³⁴. Einzig und allein Schreiber Licht, der mit geschickten Schachzügen an Adams (Selbst-) Entlarvung entscheidend beteiligt war, wird zwar kommissarisch an dessen Stelle gesetzt, aber der erhoffte "Karrieresprung" auf den Huisumer Richterstuhl gelingt ihm nicht.

"Aufgrund der auch für dieses Lustspiel gattungskonstitutiven Happy-End-Erwartung muß das Publikum nie daran zweifeln, daß sich letztlich alles zum Guten wenden werde."³⁵ Diesen „Sieg der Wahrheit, Liebe und Gerechtigkeit“³⁶ im "versöhnlichen Ende"³⁷ sollen die Schüler mit Textbelegen ermitteln und an der Tafel fixieren.

²⁹ Rumpf, S. 148 ff.

³⁰ vgl. Rumpf, ibd. S. 91.

³¹ Löffler, ibd. S. 3: Walter läßt Milde walten.

³² Hinderer, Walter (Hrsg.) *Kleists Dramen - neue Interpretationen* Stuttgart: Reclam, 1981. S. 100.

³³ Löffler, ibd. S. 4.

³⁴ Rumpf, ibd. S. 78: „Selbst der durch den Sündenfall als verführbar und schwach gekennzeichnete Mensch bleibt Mensch [...] Nur deshalb vermag das Lustspiel Lachen zu erzeugen, weil es vor Menschen Menschliches behandelt.“

³⁵ Schlossbauer, Frank, Das Lustspiel als Lust-Spiel. Eine Analyse des Komischen in Heinrich von Kleists "Der zerbrochne Krug". in: *Zeitschrift für Germanistik*, 2 (3), 1992, S. 542.

³⁶ Auf Kleists "Kant-Krise" soll im Sinne der didaktischen Reduktion nicht eingegangen werden. Die von einigen Interpreten vertretene Ansicht, Kleists Lustspiel spiegle die *Bewußtseinskrisen des 20. Jahrhunderts* wieder, indem *Der zertrümmerte Krug [...] die zertrümmerte Welt (ist) und in der "das triadische Religionsmodell als Abfolge von Paradies, Sündenfall und Erlösung" keine Berechtigung mehr hat, halte ich für dieses Unterichtsverfahren für wenig sinnvoll.*

³⁷ vgl. Rahner, ibd. S. 6. und Rumpf, ibd. S. 31.

4. Lernziele

Übergeordnetes Lernziel:

Die Schüler sollen

- * erkennen, daß der Konflikt am Ende des Lustspiels gelöst wird und sich im "Bühnenschicksal" der Figuren allgemeingültige Werte ("Liebe", "Wahrheit", "Gerechtigkeit") verwirklichen

Weitere Lernziele:

- * durch eine TV-Reportage die Fakten in "zeitgemäßer Form" wiedergeben und aktuell aufbereiten
- * sich in die Figuren hineinversetzen, sie szenisch darstellen und deren Gefühle und Gedanken äußern
- * Textbelege für ihre Aussagen darbieten
- * eine "Abschlußinterpretation" in Briefform verfassen (geplante Hausaufgabe)

15

5. Methodische Überlegungen

Um den Schülern eine abschließende (und tiefergehende) Interpretation des Stückes zu erleichtern, ist in der vorangegangenen Stunde bereits eine rein inhaltliche Durchdringung der beiden letzten Auftritte erfolgt. Neben der im "freien Spiel" rekonstruierten Erpressungs- und Begegnungsszene zwischen Adam und Eve, haben die Schüler im Rahmen einer schriftlichen Hausaufgabe Adams gefälschten Einberufungsbefehl ("Konskription") verfaßt, mit dessen Hilfe sich der sinnlich-sündige Richter Zutritt zu Eves Kammer verschafft hatte. Durch Eves Aussage und Adams Flucht ist der eigentliche Täter in diesem Prozeß entlarvt.

Die Schüler haben zu Hause eine "TV-Reportage" über das Ende des Gerichtsprozesses in Huisum erstellt. Ein Teil der Lerngruppe³⁸ greift damit auf diese "journalistische Darstellungsform"³⁹ zurück, die sie sich ganz zu Beginn der Unterrichtseinheit zu dem damaligen "Stand der (Prozeß-) Dinge" spontan, d.h. ohne Vorbereitung, erarbeitet haben. Dieser methodische Teilaspekt dient der Zusammenfassung des Handlungsablaufs, dessen komplexe Struktur sich erst am Ende dem Zuschauer/Leser vollständig enthüllt: *"Diese Teilaufgabe darf nicht unterschätzt oder gar ganz vernachlässigt werden. Es ist erfahrungsgemäß nötig, immer wieder zu üben, daß der Handlungs-*

³⁸ Der Rest der LG nahm zu diesem Zeitpunkt an einer Chorfahrt teil und hat sich die erarbeiteten Kategorien nachträglich abschreiben können.

³⁹ Durch die allen Schülern bekannten TV-Reportagen haben sie keine Schwierigkeiten, die sachliche Ausdrucksweise dieser Darstellungsform zu treffen, zumal sie die "5-W-Fragen" (wer,wo,wann,was,warum) problemlos auf den Inhalt des Stückes übertragen können.

ablauf den Schülern klar wird, und das Ergebnis muß überprüft werden"⁴⁰. Henze hat weiterhin treffend festgestellt, daß *der Schüler lernt, nicht nur die Handlung zu erfassen.*

Er erkennt, daß die Handlung nicht nur um ihrer selbst willen aufgeführt wird, sondern auch über sich hinaus weist, z.B. auf ein bestimmtes Bild vom Menschen, von der Welt, oder auf eine

5 *allgemeine Frage des menschlichen Daseins.*"⁴¹ Mit Hilfe dieser "modernen Wiedergabeform" wird die Hausaufgabe funktionalisiert, d.h. sie wird als (Einstiegs-)Impuls genutzt, um sich in einer offenen Fragestellung damit auseinanderzusetzen, ob hier ein aktueller Bezug vorliegen kann. Natürlich wäre auch eine "traditionelle" Inhaltsangabe in Form von mündlichen oder schriftlichen Schülerbeiträgen möglich und sinnvoll gewesen, da auf diese Weise ein Rückgriff auf Fähigkeiten
10 erfolgt wäre, die sich die Schüler im Laufe des Schuljahres ebenfalls erarbeitet haben. Allerdings hätte hier die gewünschte Anknüpfung an die allgemeingültige und gewissermaßen aktuelle Aussage des Stückes nicht gelingen können. Auch ein szenisches Spiel des 12. und letzten Auftritts wäre denkbar gewesen, um eine abschließende Diskussion anzuregen. Mit Hinblick auf die Präsenz der "urteilenden Zuschauer" dieser Lehrprobenstunde ist jedoch davon auszugehen, daß die Schü-
15 ler - obwohl sie das szenische Spiel im Laufe der Unterrichtsreihe schon mehrfach praktiziert haben⁴² - gehemmt und/oder leicht bis mittelschwer eingeschüchtert reagieren könnten, so daß ich eine solche Variante in diesem Rahmen für nicht geeignet halte. Trotzdem wird das "spielerische", d.h. szenische Element mit Hilfe eines "freeze frame"⁴³ später aufgegriffen werden.

Nach der ersten Erarbeitungsphase, die sich an die "TV-Reportage" mit der (offenen) Frage nach
20 dem aktuellen Bezug anschließt, soll ein Schüler-"Regisseur" die in dieser Szene betroffenen Figuren in charakteristischer Mimik, Gestik und Position zueinander "einfrieren". In dieser Phase können die Schüler sich selbständig mit der Aufgabe auseinandersetzen. Auch wenn eine vom Lehrer dirigierte Gestaltung des "freeze frame" sicherlich zeitlich effizienter gewesen wäre, sollen die Schüler in dieser Phase Gelegenheit haben, sich interkommunikativ zu betätigen. Jeder Schüler
25 dieses "Figurenarrangements" wird anschließend von dem TV-Reporter⁴⁴ über die individuelle Sicht des Ausgangs des Stückes befragt. So soll einerseits ein Bindeglied zu aktuellen Bezugspunkten des Stückes und andererseits die Möglichkeit einer abstrakten, d.h. von den Figuren losgelösten Interpretation geschaffen werden.

An dieser Stelle wäre eine sogenannte "mind map" (ungeordnet) oder ein "cluster" (strukturiert)
30 ebenfalls sinnvoll gewesen: Mit diesen assoziativen Verfahren hätten die Schüler ihre unterschied-

⁴⁰ Henze, ibd. S. 32.

⁴¹ Henze, ibd. S. 33.

⁴² Siehe RRG Schuljahrgänge 7 - 10 - Deutsch: Aufgabenbereich "Sprechen und Schreiben": Vortragen oder Vorspielen kürzerer Hörspiel- oder Dramenszenen. S. 30.

⁴³ Es handelt sich dabei um eine Variante des "Standbildes".

lichen Eindrücke, Interpretationsansätze und Ideen sammeln und gemeinsam auswerten können. Da es sich bei dem vorliegenden Text jedoch um ein Drama handelt, soll mit der "freeze frame"-Technik ein szenisches Erleben vorbereitet werden, das die Schüler bereits einmal mit erstaunlichen Ergebnissen durchgeführt haben. Besonders wertvoll erscheint mir dieses (wenn auch im Vorfeld wenig plan- und vorhersehbare) Verfahren, weil sich die Schüler direkt aufeinander beziehen können und die übliche "Frage-Antwort"-Form des Unterrichts für eine zeitlich begrenzte Phase aufgebrochen wird. In einem entwickelnden Unterrichtsgespräch soll dann in der zweiten Erarbeitungsphase herausgearbeitet werden, daß sich im "Bühnenschicksal" der Kleistschen Figuren allgemeingültige Werte wie "Liebe", "Gerechtigkeit" und "Wahrheit" wiederfinden lassen (siehe "Fachliche und didaktische Überlegungen"). Hier wäre auch eine Gruppenarbeitsphase sinnvoll gewesen, in der die schriftliche Erarbeitung der in der "TV-Umfrage" ermittelten Sichtweisen der Figuren hätte erfolgen können. Dabei hätten die Schüler für je eine Figur die Möglichkeit gehabt, die geäußerten Positionen am Text zu belegen und ihre Ergebnisse dann in einem gemeinsamen Tafelbild zusammenzutragen. Die soziale Arbeitsform der Gruppenarbeit hat sich in dieser Lerngruppe jedoch nur bedingt bewährt, da die Klasse dazu neigt, in unterrichts- und gegenstandsferne Privatgespräche und/oder Passivität zu verfallen. Die Erarbeitung in einem entwickelnden Unterrichtsgespräch und die Bündelung der (abstrakten) Ergebnisse vom Lehrer an der Tafel erscheint mir aus diesem Grund als die hier sinnvollere und effektivere Sicherung, die gleichzeitig den Höhepunkt und Abschluß der Stunde bildet.

Als abschließende Hausaufgabe erhalten die Schüler eine Briefvorlage⁴⁵ an den Dichter, in der sie ihre in der Unterrichtsreihe und besonders in dieser Stunde gewonnene Sicht des Kleistschen Stückes darstellen können. Auf eine traditionelle "Abschlußinterpretation" in Aufsatzform möchte ich zugunsten dieses motivierenden Verfahrens der freien Textproduktion verzichten. Außerdem können die Schüler mit der Gestaltung eines Briefes auf Fertigkeiten zurückgreifen, die sie in der vorletzten Klassenarbeit unter Beweis stellen mußten, so daß dieses Wiederaufgreifen der bereits angelegten Arbeits- und Schreibtechniken zur Festigung und Vertiefung durchaus sinnvoll ist. Im Vorfeld der Vorbereitung dieser Unterrichtsreihe hat das Kleist-Archiv Sembdner in Heilbronn eine Internet-Veröffentlichung angeboten. Neben einem Lehrerbericht über die durchgeführte Unterrichtsreihe werden die besten Schülerbriefe im Internet veröffentlicht werden, so daß dieser Anreiz als weiteres motivierendes Element hinzutritt.

⁴⁴ Sinnvoller Weise kann es sich hier um den Schüler handeln, der seine Hausaufgabe zu Beginn der Stunde vorgelesen hatte.

⁴⁵ Gemäß der Schreib-Motivationsforschung wurden hier die Aspekte "Perspektiven und Folgen aufzeigen, den Sinn einer Aufgabe verdeutlichen, eine anregende oder gar faszinierende Aufgabe stellen und eine Belohnung in Aussicht stellen" berücksichtigt. Vgl. Baumann, Jürgen et al, Zum Schreiben motivieren - das Schreiben unterstützen. In: Praxis Deutsch, Heft 149 / 1997. S. 17.

6. geplanter Stundenverlauf

Phase	Zeitplan	Inhalte	Sozialform	Medien
Einstieg	9.45 - 9.55	Funktionalisierung der HA: TV-Reportage	SD	Schülerhausaufgabe
Erarbeitung I	9.55 - 10.05	Ist das Stück "aktuell"?	eUG	
Sicherung I	10.05 - 10.10	Zusammenfassen der im Gesprächsverlauf entstandenen Ergebnisse	LUG	Tafel
Erarbeitung II	10.10 - 10.20	Freeze frame"	SD	
Sicherung II	10.20 - 10.25	Erarbeitung der unterschiedl. Sichtweisen am Text	eUG	Tafel
Abschluß	10.25 - 10.30	Stellen der HA: Internetbrief an H.v.Kleist	LD	Hand-Out

5

geplantes Tafelbild

Heinrich von Kleist "Der zerbrochne Krug"; 12. und letzter Auftritt

10

=>> **Sieg der Liebe + Gerechtigkeit + Wahrheit**

-> die Welt ist wieder in Ordnung -> Ende gut alles gut -> ein Lustspiel, eine Komödie

15

Alternatives Tafelbild

Adam

25

bedrängte verurteilte belog beeinflusste hinterging

Eve Ruprecht Walter Marthe (Brigitte)Licht

30

Veit

35

Liebe Wahrheit Gerechtigkeit (Enttäuschung)

8. Literaturverzeichnis

Glaser, Hermann et al, *Wege der deutschen Literatur - eine geschichtliche Darstellung*. Berlin: Ullstein, 1986.

5

Grabert, W. & A. Mulot, *Geschichte der Deutschen Literatur*. München: Bayr. Schulbuchverlag 1971.

Henze, Walter, *Dramen Lesen - Dramen Spielen* Hannover: Schroedel, 1987.

10

Kleist, Heinrich von, *Der zerbrochne Krug* Stuttgart: Reclam, 1993.

Kunze, Karl, *Grundwissen Deutsche Literatur* Stuttgart: Klett, 1974.

15

Langer, Klaus & Sven Steinberg, *Deutsche Dichtung*. München: Bayrischer Schulbuch-Verlag, 1995.

Lux, Joachim, *Kant-Krise in Huisum*. In: *Programmheft Heinrich von Kleist - der zerbrochne Krug - Bremer Theater*, 1996/97.

20

Meid, Volker, *Metzler-Literatur-Chronik* Stuttgart: Metzler, 1993.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium / gymnasiale Oberstufe - Deutsch*. Hannover, Schroedel Verlag, 1990.

25

Rahner, Thomas, *Heinrich von Kleist - Der zerbrochne Krug - Lektüre Durchblick*. München: Mentor, 1996.

Rumpf, Michael, *Lektürehilfen - Heinrich von Kleist „Der zerbrochne Krug“*. Stuttgart: Klett, 1994.

30

Scholz, Ingeborg, *Erläuterungen zu Heinrich von Kleist - der zerbrochne Krug*. Hollfeld: Bange, 1995.

Sowinski, Bernhard, *Heinrich von Kleist - Der Zerbrochne Krug - Oldenbourg-Interpretationen* München: Oldenbourg, 1994.

35

9. Danksagungen

40

An dieser Stelle möchte ich mich ganz besonders beim **Kleist-Archiv Sembdner der Stadt Heilbronn** in Gestalt des Wiss. Leiters, Herrn Anton Philipp Knittel, bedanken, der mir in kürzester Zeit umfangreiches Artikel- und Fotomaterial, sowie wertvolle Theaterplakate zur Verfügung gestellt hat, ohne die diese Unterrichtsreihe nicht so erfolgreich hätte verlaufen können.

45

Auch die Theater in Bremen und Bochum haben meine Arbeit schnell und unkompliziert mit dem zur Verfügung stehenden Plakat- und Programmmaterial versorgt.

Ein besonderes Dankeschön gebührt Conny Meyer-Brinkmann, in deren Klasse 9a ich diese Unterrichtsreihe durchführen konnte; sowie Herrn Albrecht Sellen, der als Fachleiter Deutsch am Studienseminar Oldenburg immer aufmunternde Worte gefunden hat.

50

....und der Klasse 9a des Alten Gymnasiums Oldenburg, die diese Unterrichtsreihe mit Freude und Phantasie gestaltet haben (siehe beiliegende Briefe und Theaterplakate).

55