

Didaktische Perspektivierung

Hanna Böckmann, Marlene Feger, Ruining Jia, Luise Manz, Chris Verfuß

Einleitung

Die geplante Unterrichtseinheit widmet sich der Frage, ob Heinrich von Kleists *Der zerbrochne Krug* als lustiges Stück zu verstehen ist. Da Kleist sein Werk selbst als „Lustspiel“ bezeichnet, sollen die Schülerinnen und Schüler (SuS) untersuchen, welche Aspekte der Komik darin präsent sind – auch wenn sprachliche und historische Distanz den direkten Zugang erschweren. Ziel der Doppelstunde ist es daher, verschiedene Merkmale der Komik herauszuarbeiten, um ein analytisches Verständnis für humoristische Elemente zu entwickeln. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz wird betont, dass SuS erlernen müssen „Texte [zu] verstehen, die[se] mit externen Wissensbeständen [zu] verbinden und die eigene Lesekompetenz für den analytischen, interpretatorischen sowie kreativen Umgang mit Texten und zur persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe“ (KMK 2012: 11) zu entwickeln. Dabei spielt die Erwartungshaltung der Leser*innen eine entscheidende Rolle: „Da das Vorwissen über den Text auch das Wissen um dessen Gattung Komödie beinhaltet, wird bei den Lesern ein Komikanspruch geschaffen, dessen Einlösung sprachlich detailliert jeweils in konkreter Textstellenarbeit geprüft werden kann“ (Luserke 2000: 46). Dieser vorab bestehende Anspruch an die Komik erfordert eine genaue Analyse sprachlicher Mittel, um zu bestimmen, inwieweit das Stück tatsächlich als Lustspiel funktioniert.

Einstieg

Davon ausgehend soll der Einstieg der Stunde über eine kurze Diskussion darüber, was eigentlich als komisch empfunden wird, erfolgen. Grundlage hierfür bilden Zitate aus dem *Krug*. Die SuS erfahren so auch die Schwierigkeit der Beschreibung von Komik, insbesondere wenn sie so kontextabhängig auftritt, wie in diesem Werk. Es erscheint „für die Komikanalyse sinnvoll, mit der Frage nach den komischen Effekten eines Textes zu beginnen: Warum reagieren bestimmte Rezipient:innen mit Lachen auf Inkongruenzen, während andere diese weniger oder gar nicht komisch finden?“ (Krumeich 2025: 113) Es soll das Bewusstsein der SuS dahingehend geschärft und ein offenes Assoziieren im Plenum angeregt werden, was die SuS zum Äußern von Leseindrücken und Kommentierung der Frage nach dem eigentlich Lustigen bewegt.

Erarbeitung I – Gemeinsames Lesen

Die Erarbeitungsphase ist als Gruppenarbeit angelegt (geplant für 3 Gruppen à 5 SuS) und verfolgt einen SuS-aktivierenden Ansatz in einer arbeitsteiligen Vorgehensweise. Die Expert*innengruppen, die jeweils in Erarbeitung II eine bestimmte Form der Komik zugewiesen bekommen, um eine exemplarisch für die jeweilige Komikart ausgewählte Textstelle auf diese Form hin zu analysieren, erhalten die relevanten Szenen auf Arbeitsblättern, die zusätzlich eine kontextuelle Einordnung beinhalten. Der Fokus in Erarbeitung I liegt zunächst auf dem Leseprozess und der Verlautlichung. Es soll direkt eine szenische Lesung innerhalb der Gruppe veranstaltet werden, ohne dass die SuS zuvor stille Lesezeit erhalten. Dies soll die Möglichkeit schaffen, spontan auftretende Fragen oder Ideen miteinander teilen zu können und kooperative Lernprozesse zu fördern, denn im „Gegensatz zum leisen Lesen, das der individuellen Informations- und Sinnentnahme dient, hat das laute Vorlesen auch oder vor allem eine kommunikative Funktion“ (Von Brand 2016: 19). So sollen hier bereits die für die Erarbeitung III nötigen Kommunikations- und Interaktionsprozesse angeregt werden. So wird gleich zu Beginn eine intensive Auseinandersetzung mit den Textstellen ermöglicht, die das Interesse der SuS wecken soll.

Erarbeitung II – Analyse der Komik

Anschließend erhalten die Gruppen je eine Informationskarte zu einer der drei Komikformen (siehe Sachanalyse), zu denen sie sich Notizen machen. Die Informationskarten sind als Fließtexte formuliert, damit eigenständig Stichpunkte gemacht werden müssen, was dazu dienen soll, die Syntheseprozesse der SuS zu schulen. Außerdem erhalten sie ein Arbeitsblatt mit dem genauen Arbeitsauftrag sowie einer Tabelle, die im Laufe der Stunde ausgefüllt wird. Ausgehend von den gefundenen Komik-Merkmalen, wird der jeweilige Textabschnitt untersucht, welcher bewusst kurz gehalten wird, da genau und vertiefend gelesen werden soll. Auf dem AB wird in passender Spalte zunächst das Ergebnis der Gruppenarbeit festgehalten. Vorteilhaft ist die Nutzung des Arbeitsblatts in dieser Stunde vor allem, da zum einen die Textstelle direkt bearbeitet werden kann (durch Markierungen, etc.) und zum anderen die Ergebnisse strukturiert festgehalten werden können. Von Brand sieht in Arbeitsblättern genau diese Vielfältigkeit im Vergleich zu Schulbüchern. Es bestehe „die Möglichkeit, auf einfache Weise Texte und Materialien, die nicht im Schulbuch vorhanden sind, an die Schülerinnen und Schüler zu verteilen und mit selbst gestellten, und das heißt zugleich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichteten, Aufgabenstellungen zu versehen.“ (ebd.: 163) Schnellere SuS werden aufgefordert, sich bereits über eine

szenische Darstellung des Textes Gedanken zu machen, bei der die Komik besonders zur Geltung kommt. Auf diese Überlegungen können die Gruppen dann im zweiten Teil der Stunde zurückgreifen. Bei diesem Prozess kann eine weitere zeitliche Differenzierung für schnellere oder langsamere Kurse erfolgen, indem etwa mehr Zeit für die Aufgabe gegeben wird, oder die Analyseaufgaben erweitert bzw. angepasst werden.

Übergang/ Warm-Up

Nach der Beantwortung möglicher Fragen seitens der SuS im Plenum wird zum zweiten Teil der Stunde, dem szenischen Spiel, übergegangen. Scheller betont das „große Leerstellenpotential, die Differenz zwischen dem schriftsprachlich Gestalteten und den sinnlich wahrnehmbaren oder vorstellbaren Szenen“ (Scheller 2008: 150). Dieses Potential wird nun untereinander entwickelt, herausgearbeitet und durch Inszenierungsentscheidungen beantwortet. Zunächst wird das Klassenzimmer so umgebaut, dass genügend Platz für einen stehenden Kreis aus SuS und Lehrkraft entsteht, und einen spielerischen Zugang zum Drama ermöglicht. Die LK leitet kurze Lockerungsübungen an (siehe Skript Warm-Up), die im Stehen durchgeführt werden, um die SuS zu aktivieren. Diese sollen mögliche Hemmungen abbauen und dazu führen, dass die SuS in Spielbereitschaft versetzt werden. Nach dem Warm-Up sollen die SuS sich nicht mehr hinsetzen, sondern direkt anfangen, ihre Szene zu proben. Dies soll ein lebhaftes, kreatives und motiviertes Spielen ermöglichen. Die Lehrkraft kommuniziert an dieser Stelle, dass keine perfekten Stücke erwartet werden, sondern die SuS vielmehr versuchen sollen, ihre Stelle mit den Analyseergebnissen möglichst lebhaft zu gestalten.

Erarbeitung III – Probe (Szenisches Spiel)

Der methodische Schwerpunkt der Stunde liegt in der szenischen Umsetzung der erarbeiteten Textstellen. Waldmann betont, dass wenn Dramentexte auf „ihre szenische Relation hin [...] textuell analysiert und interpretiert werden, hat das eine andere Qualität, als wenn ein bloßer Dramentext analysiert und interpretiert wird.“ (Waldmann 2017: 117) Die SuS proben mit dem Ziel einer Aufführung vor dem Kurs und erfahren, dass die Komik der Szene durch körperlichen Ausdruck, Mimik und Gestik noch einmal verstärkt und verdeutlicht werden kann. Gleichzeitig erfahren die SuS durch das eigene Spiel, dass die Inszenierung eines Textes immer auch eine Interpretationsleistung bedeutet. Scheller beschreibt diese Art zu arbeiten als „Produktiv-ästhetische[s] Verfahren“ (Scheller 2008: 27) und erklärt weiter, dass SuS versuchen können, „Texte in der [eigenen] Vorstellung zu komplettieren und zu inszenieren.“ (ebd.: 27) Als Hilfestellung dienen Orientierungsfragen in der Präsentation der Lehrkraft. Zeitlich wird

5 Minuten vor der Aufführung an einen letzten Durchlauf erinnert. Die Lehrkraft unterstützt die SuS, wenn diese Hilfe benötigen, hält sich aber ansonsten weitestgehend aus den Arbeitsprozessen der SuS heraus. Wie Spinner konstatiert, erfolgt „[s]zenische Interpretation [...] in der Regel unter starker Anleitung der Lehrperson. Deren Leitungsfunktion ist allerdings nicht die eines Regisseurs [...]. Die Lehrperson klärt die Aufgabenstellung, unterstützt die Schüler in ihrer Suche nach Lösungen und leitet die anschließende Reflexion. (Spinner 2016: 102) Weiter betont er, dass „es ein Ziel von Unterricht[] sein [sollte], dass die Schüler die Fähigkeit erlangen, zunehmend selbstständig zu einem Text Möglichkeiten der szenischen Interpretation zu konzipieren und zu realisieren. So wird die Lehrmethode zur Lernmethode.“ (ebd.: 102) Die szenische Arbeit erfüllt also mehrere didaktische Funktionen, die das Textverständnis durch kreative Handlungen und vertiefte Reflexionen über die verschiedenen Komikformen fördert.

Präsentation & Sicherung der Ergebnisse

Es folgen die Präsentation der Inszenierungen der Expert*innengruppen sowie eine strukturierte Ergebnissicherung. Nun entsteht eine Bühnensituation, worin „die Spielfläche vom Bereich der Beobachter [abgegrenzt wird]“ (Scheller 2008: 252). Die Zuschauer*innen werden durch gezielte Beobachtungsaufträge auf den Folien der Lehrkraft angeleitet, die nur vor den Auftritten sichtbar sind, um Ablenkungen zu vermeiden. Zusätzlich wird erneut daran erinnert, dass die Inszenierungen der Herausstellung der komischen Elemente dienen und keine perfekten Theaterstücke darstellen sollen. Damit der Lernprozess nicht durch soziale Ängste angegriffen wird, legt Scheller nahe, als Lehrkraft „[b]ewertende Kommentare [zu] vermeiden“ (Scheller 2008: 260). Der Vorteil dieser aktiven Form des Unterrichts liegt vor allem in den selbstständigen Lernerfolgen der SuS, so betont Scheller weiter: „Szenisches Interpretieren kann aber auch helfen, die Mitschülerinnen und Mitschüler genauer wahrzunehmen, besser zu verstehen und ihr Verhalten als Bedingung für eigene Lernprozesse zu akzeptieren.“ (ebd.: 260) In Form von Blitz-Feedback kann eine fokussierte und von der Lehrkraft geordnete Rücksprache des Publikums erfolgen. Abschließend erklären die Expert*innen die Merkmale ihrer Komikarten, wobei die verschiedenen Analyseergebnisse von der Lehrkraft mitgeschrieben werden, um allen Beteiligten eine sortierte Ergebnissicherung zu ermöglichen. Die Lehrkraft muss zwischen den Aufführungen gut moderieren, sodass die Beobachtungsaufträge, das Feedback, die Erklärungen der Gruppen selbst sowie mögliche weitere Fragen gut zur Geltung kommen.

Abschluss der Stunde

Eine abschließende Plenumsrunde dient dazu, das Zusammenspiel der unterschiedlichen Komikformen zu diskutieren und abschließende Positionen zur Ausgangsfrage zu formulieren. Hierbei wird auch darauf eingegangen, in welchem Maße sich das eigene Verständnis von Komik der SuS im Verlauf der Stunde verändert hat.

Literatur:

Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).

Krumeich, Jens (2025): Komik im Kontext. Am Beispiel von Gerhard Polt, *man spricht deutsch* (1988). In: Andrea Albrecht/Franziska Bomski/Yongqiang Liu (Hg.): Text trifft Theorie. Literaturwissenschaftliche Methodenkompetenz in der Praxis. Berlin, S. 107-134.

Luserke, Matthias (2000): Ein Schulklassiker wider Willen? Kleist, "Der zerbrochne Krug". In: Klaus-Michael Bogdal/Clemens Kammler (Hg.): (K)ein Kanon. 30 Schulklassiker neu gelesen. Oldenbourg, S. 44-48.

Scheller, Ingo (2008): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe 1 und 2. Seelze.

Spinner, Kaspar H. (2016): Lesen - mit Texten umgehen. In: Jürgen Baurmann/Clemens Kammler (Hg.): Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe 1 und 2. Seelze, 55-103.

Von Brand, Tilman (2016): Sprechen und Zuhören. In: Jürgen Baurmann/Clemens Kammler (Hg.): Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe 1 und 2. Seelze, S.15-52.

Waldmann, Günter (2017): Produktiver Umgang mit dem Drama. Baltmannsweiler.