

**LANDESLEHRERPRÜFUNGSAMT**  
**Außenstelle beim Regierungspräsidium**  
**Stuttgart**

Zweite Staatsprüfung für das Lehramt  
Gymnasium, GymPO II vom 03. November 2015,  
in der derzeit gültigen Fassung

Staatliches Seminar  
für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) Heilbronn

### **Dokumentation**

vorgelegt von

Name: Köhler  
Vorname: Carina

Thema: Von Furien und Engeln. Kleists Frauenfiguren in einer 10. Klasse des  
Gymnasiums.

Schule: Justinus-Kerner-Gymnasium Weinsberg  
Datum: 10.01.2018

Prüfungskommission

Prüfer/in: Prof.'in Martina Geiger

Prüfer/in:

Ich versichere, dass ich die Dokumentation selbstständig und ohne fremde Hilfe oder Bestätigung  
gefertigt habe.

Die Dokumentation wurde ausschließlich mit den angegebenen Hilfsmitteln erstellt und alle Stellen, die  
dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken, auch elektronischen Medien, entnommen sind,  
durch Angabe der Quellen entsprechend kenntlich gemacht.

Entlehnungen aus dem Internet kann ich auf Nachfrage durch datierten Ausdruck belegen.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Vorüberlegungen zu der dokumentierten Unterrichtseinheit.....</b>	<b>1</b>
1.1	Wahl des Themas.....	1
1.2	Sachanalyse.....	2
1.3	Methodisch-didaktische Analyse.....	6
1.3.1	Didaktische Analyse.....	6
1.3.2	Methodische Konsequenz.....	8
1.3.3	Bildungsplanbezug und Ziele der Unterrichtseinheit.....	9
1.4	Unterrichtsvoraussetzungen und Klassensituation.....	10
<b>2</b>	<b>Durchführung der Unterrichtseinheit.....</b>	<b>11</b>
2.1	Tabellarische Stundenübersicht der Unterrichtseinheit.....	11
2.2	Darstellung der Einzelstunden.....	12
2.2.1	Stereotypische weibliche Rollenbilder in der Literatur im Wandel der Zeit.....	12
2.2.2	Die Marquise von O... – Opfer der Gesellschaft oder emanzipierte Frau?.....	15
2.2.3	Penthesilea – unabhängige Amazonenkönigin oder liebende Frau?.....	19
2.2.4	Käthchen – ein treuer Hund oder eine selbstbewusste Frau?.....	23
2.2.5	Kunigunde – eine Femme fatale par excellence?.....	25
2.2.6	Interview für die Frauenzeitschrift <i>Brigitte</i> – Was für eine Frau bist du?.....	26
2.2.7	Kleist – Ein Dichter dem auf Erden nicht zu helfen war?.....	28
<b>3</b>	<b>Kritische Reflexion.....</b>	<b>29</b>
3.1	Auswertung der Schülerergebnisse.....	29
3.2	Auswertung des Schülerfeedbacks.....	31
3.3	Reflexion der Planung und Durchführung der Einheit.....	32
<b>4</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>34</b>
4.1	Literaturliste.....	34
4.1.1	Primärliteratur.....	34
4.1.2	Sekundärliteratur.....	34
4.1.3	Weitere Quellen.....	37

# 1 Vorüberlegungen zu der dokumentierten Unterrichtseinheit

## 1.1 Wahl des Themas

„Was [...] macht Literatur für den Menschen so wichtig“<sup>1</sup> und lohnt es sich überhaupt, sich mit Literatur auseinanderzusetzen? Diese Frage stellen sich wohl viele Schülerinnen und Schüler.<sup>2</sup>

Literarische Texte ermöglichen dem Leser Erfahrungen, „die für seine persönliche Entwicklung und seine Interaktion mit der Gesellschaft von hoher Bedeutung sein können,“<sup>3</sup> indem Sichtweisen der Wirklichkeit auf anschauliche und emotional ansprechende Weise vermittelt werden. Literarische Texte stellen also einen „Weltvorschlag“ bereit, der entweder kulturell etabliert sein und bekannte Normen und Werte vermitteln kann oder der „neu“ sein kann, d.h. sich durch graduelle Abweichungen von dem gewohnten Wertesystem unterscheidet. Dabei werden Formen des sozialen Lebens, der Sprache, des Denkens und der Wahrnehmung zugänglich gemacht, „die für andere Kulturen oder frühere Zeitalter als maßgeblich gelten können [...]“<sup>4</sup> Literatur dient somit einerseits der Mitgestaltung des kulturellen Gedächtnisses, andererseits trägt sie zum interkulturellen Lernen bei, indem sie den Leser zu Interpretationsleistungen herausfordert, durch welche die eigene Sichtweise auf die Wirklichkeit hinterfragt oder eine neue Perspektiven eingenommen werden kann. Anregungen dieser Art gelingen nur durch eine „spezielle Leistung der Literatur“<sup>5</sup>, die darin besteht, dass sie durch ihre besondere Beziehung zwischen sprachlicher Form und Inhalt eine Vieldeutigkeit an Interpretationen zulässt, die überhaupt erst ein Angebot an neuen Sichtweisen bereitzustellen vermag.

Die Dramen und Novellen Heinrich von Kleists, die sich durch eine gewaltige sprachliche Ausdruckskraft und wirkungsmächtige Figuren auszeichnen, eignen sich dazu in besonderem Maße, da die verhandelten Themen nicht an Aktualität verloren haben: Kleist setzt seine Figuren einer krisenhaften Erfahrung aus, durch welche sie aus dem Gleichgewicht geraten und sich weder an sozialen Ordnungen noch an einem intakten Wertesystem orientieren können. „Der Einzelne gerät in eine Krise, wird zum Außenseiter und droht, sich selbst zu verlieren.“<sup>6</sup> Das subjektive Identitätsbegehren geht dabei mit einer gesellschaftlichen Entfremdungserfahrung einher, womit eine Problemstellung entfaltet wird, die auch für die gegenwärtige Schülergeneration nicht an Relevanz verloren hat. Wie kann sich das Individuum eigentlich definieren? Und noch viel wichtiger: Wie kann das Individuum angesichts der Zerbrechlichkeit der Welt bestehen?<sup>7</sup>

Auch [die Schüler] erheben Anspruch, „ihre Selbstständigkeit und Eigenart [...] gegen die Übermächte der Gesellschaft, des geschichtlich Ererbten, der äußerlichen Kultur und Technik des Lebens zu bewahren.“ Hier erfahren sie, wie sich ihr Leben und Erleben mehr und mehr aus unpersönlichen Inhalten, institutionellen Verpflichtungen, organisatorischen Erfordernissen zusammensetzt, aus Zwängen also, die ihre Freiheit und Individualität einschnüren, so dass dieses Persönlichste, damit es sich bewahre, „ein Äußerstes an Eigenart und Besonderung aufbieten“, es geradezu übertreiben muss, „um nur überhaupt noch hörbar, auch für sich selbst, zu werden.“<sup>8</sup>

---

<sup>1</sup> Martin Leubner/Anja Saupe/Matthias Richter: Literaturdidaktik, S. 27.

<sup>2</sup> Schülerinnen und Schüler wird im Folgenden zur besseren Lesbarkeit durch Schüler ersetzt.

<sup>3</sup> Martin Leubner/Anja Saupe/Matthias Richter: Literaturdidaktik, S. 27.

<sup>4</sup> Ebd., S. 30.

<sup>5</sup> Ebd., S. 32.

<sup>6</sup> Peter Bekes: Heinrich von Kleist – ein unaussprechlicher Charakter, S. 6.

<sup>7</sup> Vgl. ebd., S. 7.

<sup>8</sup> Ebd.

Der Dichter, dem im Leben scheinbar alles misslang, hat zeitlose Thematiken in einer faszinierend künstlerischen Sprache verpackt. Peter Bekes glaubt, dass es vor allem das obsessive Denken Kleists in polaren Extremen, die entworfenen Paradoxien seien, welche die Figuren Kleists für Schüler so interessant machen:

Ihm und seinen Figuren geht es immer ums Ganze, um Alles oder Nichts. [...] Solche Kompromisslosigkeit verwundert, befremdet und fordert junge Leser heraus, veranlasst sie vielleicht dazu, eigene Erfahrungen und Erwartungen in einer widerständigen Welt zu überdenken. Was Schüler an KLEIST fesselt, ist seine Aufrichtigkeit, Ursprünglichkeit und Unbedingtheit, die ihn und seine Figuren schier zu zerreißen drohen [...].<sup>9</sup>

Um diese Faszination, die Bekes hier beschreibt, jedoch überhaupt erst bei Schülern erreichen zu können, ist viel Arbeit und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text nötig. Denn die Klassiker Kleists sind nicht für Jugendliche geschrieben, d.h. sie knüpfen nicht vorrangig an deren Weltwissen, Interessen oder ihren Erfahrungshorizont an. Kleists Dramen und Erzählungen sind komplex und auch in der Oberstufe zumindest fordernd. Aufgrund dessen liegt der Fokus in dieser Unterrichtseinheit auf Textauszügen zu den Frauenfiguren Kleists. Ausgehend von der Charakterisierung derselben kann der dramatische Konflikt, in dem sich die Frauenfiguren jeweils befinden, angerissen werden. Zur Motivation der Schüler soll am Ende der Unterrichtseinheit ein Hörfeature, nämlich eine Radiosendung mit den behandelten Frauenfiguren Kleists entstehen.

## 1.2 Sachanalyse

Zu der Zeit Kleists befindet sich die Gesellschaft im Umbruch. Nicht mehr die Geburt entscheidet über den Stand einer Person, sondern die erbrachten Leistungen. In der Folge wird die Gesellschaft zunehmend leistungsorientiert und forderte die Ideale Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit für alle. Inbegriffen in diese revolutionäre Wandlung der Gesellschaft ist, zumindest theoretisch, auch die Frau. Die patriarchale Ordnung und „das von der Aufklärung gepflegte Bild der tüchtigen und tugendhaften Hausfrau, Garantin der moralischen Tradition, die im Dienst des Mannes und der Familie aufging,“<sup>10</sup> stehen in Frage. Tatsächlich durchläuft der Status der Frau in der Folge ökonomische, physiologische und biologische Transformationen. Auf sozialer Ebene bleibt die Frau dem Mann aber untergeordnet. Das Bild der Frau, das sich im öffentlichen Bewusstsein verankert hatte und auch in der Literatur häufig wiederzufinden ist, ist dasjenige, welches auf der Vorstellung der Frau als Repräsentantin der Natur beruht.<sup>11</sup> Damit verbunden ist eine Reihe von Oppositionen, welche die „Verabredungen über die Geschlechterdichotomie bereithalten, wie aktiv-passiv, stark-schwach, Geist-Körper, Intellekt-Emotionalität, Ordnung-Chaos, Bestimmtes-Unbestimmtes, [...] die im Dualismus von Mann und Frau ihr gemeinsames Thema finden.“<sup>12</sup>

Auch Heinrich von Kleist zeigt gegenüber der Gleichberechtigung der Frau eine konservative Haltung:<sup>13</sup> So schreibt er in seinen Brautbriefen, dass die Frau allein dem Mann gehöre und für dessen Glück verantwortlich sei, während der Mann vornehmlich dem Vaterland zu dienen hätte. Während Kleist das Bild der emanzipierten Frau in der

---

<sup>9</sup> Peter Bekes: Heinrich von Kleist – ein unaussprechlicher Charakter, S. 5.

<sup>10</sup> Gonthier-Louis Fink: Das Käthchen von Heilbronn, S. 9.

<sup>11</sup> Vgl. Dieter Kaffitz: Literaturtheorien in der textanalytischen Praxis. Würzburg 2007, S. 107.

<sup>12</sup> Sigrid Weigel: Die geopfert Heldenin und das Opfer als Heldenin, S. 139.

<sup>13</sup> Vgl. Joachim Pfeiffer: Konstruktion der Geschlechter, S. 187ff.

Zu ergänzen ist, dass Kleist häufig entgegen seiner Aussagen in den Brautbriefen handelte. Betrachtet man allein Kleists Lebenslauf, wird deutlich, dass er sich nicht in die Gesellschaft integrieren und die an ihn gestellten Rollenerwartungen nicht erfüllen kann.

Realität ablehnt, nutzt er dessen Potential auf literarischer Ebene. Denn Frauenfiguren, die den Anforderungen an Sittlichkeit und Moral genügen, „vernichten das ganze Wesen des Dramas. [...] Niemals hätte sich das Wesen des griechischen Theaters entwickelt, wenn sie nicht ganz davon ausgeschlossen gewesen wären.“<sup>14</sup> So dient Kleist nicht die an Fakten arme Geschichte der realen Frauen als Inspiration, sondern die Imagination der Frau, als das, was sie sein könnte. Die Frau wird zur Projektionsfläche für die Wünsche, Ängste und Ideen des Verfassers.<sup>15</sup> Frauen kommen in der Literatur folglich nicht als eigene Wesen vor, „sondern nur als die Ausgeburten männlicher Phantasie.“<sup>16</sup> Dabei wurden Rollenbilder geprägt, die noch heute Relevanz haben, da sie bei der Betrachtung, sowohl literarischer als auch realexistenter Frauen mitschwingen: Die Frau wird vornehmlich in zwei sich konträr gegenüberstehende Bilder gespalten, – in die helfende, entsexualisierte Frau, den weißen Engel und in die dämonische, sexualisierte rote Frau, die Hure – deren dialektisches Zusammenspiel den zentralen Konflikt hervorbringt.<sup>17</sup> Konkret äußern sich diese Dichotomien in Rollenbildern, wie das der „Kind-Frau“, der „Mutter“, der „Ehefrau“, der „Femme fragile“, das der „Dirne“, der „dämonischen Frau“, der „Femme fatale“, usw.<sup>18</sup> Der Begriff des Weiblichen gewinnt seine Substanz also aus der Wirklichkeit der Imaginationen.<sup>19</sup>

Kleists Frauenfiguren sind daher nicht nur duldsam, anpassungsfähig und hingebungsvoll; vielmehr sind es heldenhafte Gestalten, die „soziale Normen aus unbedingter Liebe zu einem Mann oder aus Mutterliebe“<sup>20</sup> durchbrechen. Dabei changieren sie zwischen Selbstaufgabe und Selbstermächtigung. In Kleists Werken werden Versuchsanordnungen vorgeführt,<sup>21</sup> in denen die Figuren eine Prüfung über sich ergehen lassen müssen, die ihre letzte Sicherheit in Frage stellt, wie z.B. die Marquise von O., „deren eigener Körper gegen das Bewusstsein ihrer Unschuld zeugt.“<sup>22</sup>

Die Marquise wird dem Rezipienten als finanziell unabhängige Witwe vorgestellt, die auf Wunsch der Mutter wieder bei ihren Eltern wohnt und sich neben der Kindererziehung auch „mit Kunst, Lektüre [...] und ihrer Eltern Pflege“<sup>23</sup> beschäftigt. Sie wird somit als Frau gezeigt, welche ihr Selbstbestimmungsrecht aufgibt und sich in die bestehende patriarchale Gesellschaftsordnung integriert, um in der Rolle der Mutter und helfenden Frau aufzugehen.<sup>24</sup> Dieses Idealbild einer zeitgenössischen Frau wird jedoch direkt zu Beginn der Novelle durch das Bild der sexualisierten Frau gebrochen, da die Marquise ohne ihr eigenes Wissen in andere Umstände geraten ist.<sup>25</sup> Dies bringt ihr von Seiten der Familie, die stellvertretend für die Gesellschaft und

---

<sup>14</sup> Bianca Theisen: „Helden und Köter und Frau“. Kleists Hundekomödie, S. 130.

<sup>15</sup> Vgl. Sigrid Weigel: Die geopferete Heldin und das Opfer der Heldin, S. 141.

<sup>16</sup> Rudolf Augenstein: Frauen fließen, Männer schießen. Rudolf Augenstein über Klaus Theweleits Phantasien. In: Der Spiegel 52 (1977), S.132-141.

<sup>17</sup> Vgl. Franziska Schößler: Einführung in die Gender Studies, S. 21.

<sup>18</sup> Vgl. Stephanie Catani: Das fiktive Geschlecht, S. 88-124.

<sup>19</sup> Vgl. Silvia Bovenschen: Die imaginierte Weiblichkeit, S. 40

<sup>20</sup> Michael Gratzke: Heldenmädchen und gespaltene Männer, S. 48.

<sup>21</sup> Vgl. Tim Mehigan: Amphitryon und das experimentum cruces des Gefühls, S. 113.

<sup>22</sup> Christian Moser: Prüfungen der Unschuld, S. 92.

<sup>23</sup> Kleist, Heinrich von: Die Marquise von O..., S. 17. Im Folgenden wird dieser Text mit der Abkürzung MO im Haupttext in Klammern nachgewiesen.

<sup>24</sup> Vgl. Karina Wright: Weibliche Identitätsbilder in den Werken Heinrich von Kleists, S. 75.

<sup>25</sup> In der Forschung ist es umstritten, wie die Empfängnis der Marquise ohne ihr Wissen stattgefunden haben kann. Dabei kommen zwei Varianten in Frage: Entweder hat sich Graf F. an der bewusstlos niedergesunkenen Marquise vergangen oder die Begegnung der beiden „geriet zu einer ‚bewusstlosen‘ gegenseitigen Hingabe“ (vgl. Gabriele Paule: Träume zum Überleben, S. 20)

deren Normen betrachtet werden kann, die Vorwürfe ein, sich unzüchtig verhalten zu haben und dies auch noch vertuschen zu wollen.<sup>26</sup> Die Marquise wird einer Belastungsprobe ausgesetzt, deren Kernfrage sich in der bildlichen Vorstellung des Grafen von der Marquise als Schwan eröffnet (vgl. MO, S. 17): Kann sich der Schwan vom Kot der öffentlichen Meinung reinwaschen? „Nicht unterzugehen, sondern unterzutauchen und nach wenigen verflossenen Tagen rein aus dem Wasser aufzutauchen, ist der Mechanismus der Selbsterniedrigung als Selbsterhöhung, de[r] die Marquise aus dem Bewusstsein heraus antreibt, dass das ungeborene Kind ein Gottesgeschenk sei.“<sup>27</sup> Die Kinder der Marquise werden somit zum Mittel ihrer Rettung.<sup>28</sup> Die drohende Selbstentfremdung wird durch die Erinnerung an ihre Identität als Mutter verhindert.

Nicht nur die Marquise von O. wird als ambivalente Frauenfigur eingeführt. Auch die Amazonenkriegerin Penthesilea ist nicht durch eine eindeutige Darstellung zu fassen. Sie wird zugleich als der Amazonen kühne Kriegerfürstin und als reine, sanftmütige Kindfrau dargestellt.<sup>29</sup> Diese Widersprüchlichkeit setzt sich auch in dem Erscheinungsbild Penthesileas fort: So werden einerseits ihre weiblichen Reize betont: „entflammte Wangen“ (P V. 181), „seidnen Haare[n]“ (P V. 224), andererseits aber ihre kriegerischen Fähigkeiten herausgestellt. Immer wieder wird auf ihre Rüstung (vgl. P. V. 57ff.), vor allem aber auf ihre fehlende rechte Brust (vgl. V. 1985) verwiesen, die sich die Amazonen dem Brauch folgend entfernen, um besser Bogenschießen zu können, „weil doch die Kraft des Bogens nimmermehr von schwachen Fraun, beengt durch volle Brüste / Leicht, wie von Männern, sich regieren würde“ (P V. 1980ff.). Die durch die Selbstverstümmelung entstandene Narbe wird somit zum Zeichen der Widerstandsfähigkeit und Selbstbestimmung der Frauen.<sup>30</sup> Gleichzeitig steht die einzelne linke Brust, wie Penthesilea erklärt, für ein umso intensiveres weibliches Gefühl, da sich alle Gefühle dorthin retteten, wo sie dem Herzen umso näher seien (vgl. P V. 2013ff.). Die Körperzeichen für die weiblich kodierten Gefühle und die männlich kodierte Selbstbestimmung, bzw. den Krieg sind eng zusammengerückt und offenbaren den diametral angelegten Charakter der Amazone, aus dem sich der tragische Konflikt entwickelt. Den Gesetzen des Amazonenstaates folgend ist es den Amazonen nicht erlaubt, sich ihren Partner selbst zu wählen. Sie müssen denjenigen auf das Rosenfest führen, den sie im Kampf überwinden. Da sich Penthesilea den unüberwindbaren griechischen Helden Achilles auserkoren hat,<sup>31</sup> befindet sie sich in einem Zwiespalt „zwischen der Ordnung des Staates und ihrem Verlangen nach dem Geliebten.“<sup>32</sup> Sie kann entweder ihre Gefühle unterdrücken und den Gesetzen des Staates weiter folgen oder die geltenden gesellschaftlichen Normen verletzen und ihrer Neigung nachgeben. Penthesilea entscheidet sich für letzteres und versucht mit

---

<sup>26</sup> Vgl. Renata Damp-Jaroszk: Die Gewalt der Wahrheit, S. 38.

<sup>27</sup> Michael Gratzke: Heldenmädchen und gespaltene Männer, S. 60.

<sup>28</sup> Vgl. Yixu Lü: Handeln, Wissen und Besitz, S. 81f.

<sup>29</sup> Vgl. Julia Schöll: Penthesilea und das Käthchen von Heilbronn, S. 118.

Darstellung Penthesileas als unschuldiges Kind und Jungfrau: „ihre beiden kleinen Hände drücken“ (P V. 291), „geschmückt mit Reizen, wie ein Kind mit Blumen“ (P V. 1519), „wie ein besudelt Kind“ (P V. 1676), „mit diesen kleinen Händen hätt ich ihn-?“ (P V. 2957), „solch eine Jungfrau [...]! So sittsam / in jeder Kunst der Hände so geschickt / so reizend, wenn sie tanzte, wenn sie sang! (P V. 2677ff.).

Vgl. Heinrich von Kleist: Penthesilea. Im Folgenden wird dieser Text mit der Abkürzung P im Haupttext in Klammern nachgewiesen.

<sup>30</sup> Vgl. Patrice Djoufack: Gender – Kulturkontakt – Macht, S. 133.

<sup>31</sup> Sie folgt dabei dem letzten Wunsch ihrer Mutter Otrere, die Penthesilea auf dem Sterbebett weissagte, dass sie sich den Peleiden bekränzen würde (vgl. P V. 2137 ff.)

<sup>32</sup> Fred Lönker: Kleist und die Nachtseiten des Bewusstseins, S. 285.

allen Mitteln, ihr Begehren zu stillen. Dieses normwidrige Verhalten wird von den anderen Amazonen als Wahn gedeutet (vgl. P V. 2427 u. 2439). Der aufgeworfene Konflikt kann nur durch ein tragisches Ende, durch den Selbstmord Penthesileas mit einem Dolch, geformt aus ihren bislang unterdrückten weiblichen Gefühlen, aufgelöst werden.

Genauso mächtig wie Penthesilea durch ihr Handeln erscheint, ist Kätchen durch ihre Hingebung. Beide Figuren gehören zusammen „wie das + und - der Algebra, [sie] sind ein und dasselbe Wesen, nur unter entgegengesetzten Beziehungen gedacht.“<sup>33</sup> Auf den ersten Blick könnten die beiden Figuren kaum gegensätzlicher sein, doch bei genauer Betrachtung fällt auf, dass das sittsame und bürgerliche Kätchen mehr mit der wilden Amazonenkönigin gemeinsam hat, als zuerst angenommen wird. Das Kätchen wird als brave, unschuldige und finanziell unabhängige Bürgertochter, ja sogar als Engel, in die Dramenhandlung eingeführt.<sup>34</sup> Dieses von Kätchen entworfene Bild ändert sich jedoch in dem Moment, in dem es ihren zukünftigen Gatten, Graf Wetter vom Strahl, erstmals erblickt. Sie verkörpert nun eine unterwürfige Frau, die ihrem „Traum-Mann“<sup>35</sup> trotz öffentlicher Demütigungen und schmäherlicher Zurückweisung mit „hündische[r] Dienstfertigkeit“ (K S. 78, V. 34), gleich einer „Metze“ (K S. 11, V. 32) folgt. Dass sie dabei nicht nur duldsam ist, sondern auch Attribute männlicher Kühnheit aufweist, beweist die Feuertaufe. Beide Frauen – Penthesilea und Kätchen – übernehmen die aktiv werbende Rolle in der Geschlechterbeziehung, womit sie die Grenzen der Gesellschaft doppelt überschreiten.<sup>36</sup> Denn während Penthesilea ihre gesellschaftliche Führungsrolle als Amazonenfürstin missachtet, unternimmt Kätchen den Versuch, die Standesgrenzen zu überschreiten und wirbt als bürgerliches Mädchen um einen adligen Grafen. Beide Frauen werden in ihrer Sehnsucht nach Liebe zu „Kämpferinnen jenseits der gesellschaftlichen Norm [...]“<sup>37</sup> Dabei bringt Kätchen nur sich selbst in Gefahr, derweil Penthesilea die Grenze zum anderen Körper überschreitet und ihren Geliebten verschlingt. Dass es für Kätchen ein Happy End gibt, während Penthesilea nur der Freitod bleibt, ist dann damit zu erklären, dass Kätchens Verhalten im Nachhinein gesellschaftlich legitimiert werden kann. Sie wird als Kaisertochter anerkannt, womit die Ordnung des Patriarchats wiederhergestellt ist. Dagegen bleiben Penthesileas Handlungen außerhalb der Normen des Amazonenstaates.

Als Gegenfigur Kätchens ist also nicht Penthesilea zu betrachten, sondern die im *Kätchen von Heilbronn* vorkommende Figur der Kunigunde von Thurneck. Sie ist die „falsche Braut“ und wird, wie das Kätchen, durch eine Lichtmetapher eingeführt: Sie wird „von den Rittern des Landes umringt, gleich einer Sonne unter ihren Planeten“ (K S. 38, V. 16f.).<sup>38</sup> Beide Frauen besitzen eine ungewöhnliche Anziehungskraft. Dennoch könnte der Kontrast zwischen ihnen nicht größer sein. Während Kätchen unbewusst, durch ihre Natürlichkeit und ihre dienende Hingabe Männer wie Frauen für sich gewinnt, täuscht Kunigunde nur vor, selbstlos zu sein. Ihre oberste Priorität ist es, mehr Land und damit mehr Macht zu erlangen (vgl. K S. 33, V. 23f.). Um ihren Willen durchzusetzen, instrumentalisiert Kunigunde ihre außerordentliche Schönheit und

---

<sup>33</sup> Heinrich von Kleist: Brief an Heinrich von Collin Hochwohlgeboren zu Wien vom 08. Dezember 1808, S. 818.

<sup>34</sup> Vgl. Heinrich von Kleist: *Das Kätchen von Heilbronn*, S. 7. Im Folgenden wird dieser Text mit der Abkürzung K im Haupttext in Klammern nachgewiesen.

<sup>35</sup> Karina Wright: *Weibliche Identitätsbilder in den Werken Heinrich von Kleists*, S. 70.

<sup>36</sup> Vgl. Julia Schöll: *Penthesilea und das Kätchen von Heilbronn*, S. 123.

<sup>37</sup> Ebd.

<sup>38</sup> Vgl. Gonthier-Louis Fink: *Das Kätchen von Heilbronn oder das Weib, wie es seyn sollte*, S. 21ff.

ihren Körper. Sie wird als *Femme fatale par excellence* ersichtlich, die die Männer durch gezielt eingesetzte Koketterie um den Finger wickelt und in den Ruin treibt:

Ich glaube das ganze Reich frisst ihr aus der Hand. Kleopatra fand einen, und als der sich den Kopf zerschellt hatte, schauten die anderen; doch ihr dient alles, was eine Rippe weniger hat, als sie, und für jeden einzelnen, den ich ihr zerzaust zurücksende, stehen zehn andere wider mich auf – (K S. 33, V.34ff.)

Sowohl der Burggraf von Freiburg als auch der Rheingraf von Stein werden von Kunigunde verführt, ausgenutzt und ersetzt, sobald sie keinen Vorteil mehr bringen. Auch der ehrenwerte Graf vom Strahl stellt in dieser Reihe keine Ausnahme dar und verfällt der „Verblendungskunst“<sup>39</sup> Kunigundes: Obwohl die Frau aus seinem Silvesternachttraum kaum mit Kunigunde in Einklang zu bringen ist, glaubt er in ihr seine Zukünftige gefunden zu haben.

Die Künstlichkeit Kunigundes zeigt sich nicht nur anhand ihres falschen Verhaltens, sondern auch an ihrem Körper: Ihre Schönheit ist nur Schein. Tatsächlich ist sie „eine mosaische Arbeit, aus allen drei Reichen der Natur zusammengesetzt. Ihre Zähne gehören einem Mädchen aus München, ihre Haare sind aus Frankreich [...]“ (K S. 107, V. 1ff.). Kunigunde wird als Kunstprodukt und wahre Vertreterin des Feudaladels ersichtlich. Sie verkörpert die Antithese der natürlichen Frau und steht damit im Kontrast zu Käthchen, das wahre innere und äußere Schönheit aufweist: das Mädchen „funkelt“ und „glänzt“ wie ein Schwan (vgl. K S. 96, V. 27f.).

### **1.3 Methodisch-didaktische Analyse**

#### **1.3.1 Didaktische Analyse**

Bereits eingangs wurde erwähnt, was Kleists Werke lesenswert macht, nämlich seine Figuren, denen es um „Gerechtigkeit, Wahrheit, Liebe, Verwirklichung des Selbst im individuellen Lebensprozeß und im gesellschaftlichen Umfeld [geht], ohne persönliche oder bürgerliche Rücksichtnahmen und auch um den Preis des eigenen Lebens.“<sup>40</sup> Diese Thematiken erlauben es Schülern, wichtige Gesetzmäßigkeiten und Lebensstrategien wahrzunehmen, zu beurteilen und zu problematisieren und sich selbst in der Gesellschaft durch Abgrenzung oder Einvernehmen zu positionieren.<sup>41</sup> Nicht umsonst tauchen Kleists Werke in den Lehrplänen und Literaturlisten der einzelnen Bundesländer und im Zentralabitur immer wieder auf.

Der Schwerpunkt in dieser Einheit liegt auf den Figuren Kleists, genauer auf seinen Frauenfiguren. Diese Fokussierung hat neben der Tatsache, dass die Charaktere Kleists sehr vielschichtig sind, noch zwei andere, pragmatische Ursachen: Zum einen sind die Werke Kleists sehr anspruchsvoll. Sowohl die sprachliche Komplexität als auch die inhaltlichen Anspielungen und Bezüge würden die Schüler bei einer häuslichen Lektüre überfordern und daher demotivieren, sich weiterhin mit den „ungeliebten Klassikern“ auseinanderzusetzen. Eine Beschränkung auf die Analyse der Frauenfiguren hat hingegen den Vorteil, dass die relevanten Textauszüge gemeinsam im Unterricht gelesen und sich ergebende Verständnisprobleme direkt geklärt werden können. Zum anderen erlaubt die Auseinandersetzung mit den

---

<sup>39</sup> Gonthier-Louis Fink: *Das Käthchen von Heilbronn oder das Weib, wie es seyn sollte*, S. 22.

<sup>40</sup> Ditmar Skrotzki: „Die Schule dieser Tage durchgegangen...“, S. 114.

<sup>41</sup> Kritische Stimmen, wie die Karl Heinz Bohrer's, attestieren Kleist und seinen Figuren eine Psychologie des Destruktiven. Es werde ein pathologisches System ersichtlich, aus dem keine Erkenntnis gewonnen werden kann. Zwar trifft diese Beobachtung auf viele Einzelheiten zu, gleichwohl ergibt sich bei Kleist ein größeres Ganzes, bei dem zentrale Thematiken aufgeworfen werden, mit denen sich jedes Individuum im Laufe seiner Persönlichkeitsbildung auseinandersetzen muss, wie beispielsweise Wahrheit, Liebe, Selbstverwirklichung angesichts der gesellschaftlichen Normen, usw.



Frauenfiguren die vom Bildungsplan angestrebte Einbeziehung der „geschichtlichen Bedingtheit“<sup>42</sup> der Werke in besonderem Maße, da die Entstehungshintergründe und der zeithistorische Kontext Anlass zur Diskussion bieten: Das in den Werken aufgeworfene Frauenbild entspricht zwar den revolutionären Gedanken der Zeit, steht den tatsächlichen gesellschaftlichen Erwartungen an eine Frau jedoch konträr gegenüber. Besonders interessant ist dieser Umstand vor dem Hintergrund, dass Kleist selbst konservativ gegenüber der im 18. Jahrhundert aufkommenden Emanzipation der Frauen eingestellt war, die als Grundstein für die heute gültige Gesellschaftsordnung angesehen werden kann.

Für die Unterrichtseinheit wurden die Dramen *Penthesilea*, *Das Käthchen von Heilbronn* und die Novelle *Die Marquise von O...* ausgewählt. Alle Werke haben eine Frauenfigur gemeinsam, die durch eine schicksalhafte Begegnung mit einem Mann in einen Konflikt gerät, der die weitere Handlung bestimmt und sich immer auf eine zentrale Frage herunterbrechen lässt: Soll die Frau den an sie gestellten gesellschaftlichen Erwartungen entsprechen oder ihrem individuellen Begehren nachgeben?<sup>43</sup> Die ähnliche Ausgangskonstellation der Werke und die übergreifende Thematik der Frauenfiguren fordert die Schüler unwillkürlich dazu heraus, Vergleiche zwischen den Figuren anzustellen und das Gelesene auf eine abstrakte Ebene zu führen. Um dies zu erleichtern, wird den Schülern zu Beginn der Einheit eine Auswahl an stereotypischen weiblichen Rollenbildern vorgestellt, an denen sie sich bei der Charakterisierung, Einordnung und Bewertung der Figuren orientieren können.

Den Auftakt der Einheit bildet die *Marquise von O.*, gefolgt von *Penthesilea*, *Käthchen* und *Kunigunde*. Diese Reihenfolge wurde gewählt, um den Schülern mit der *Marquise* zunächst eine konventionelle Frauenfigur vorzustellen und bewusst zu machen, dass eine Figur wie *Penthesilea* und die im Drama entworfene fiktionale Welt der Amazonen ein Gegenmodell darstellt. Nach der Amazonenkönigin folgt das gehorsame *Käthchen*, das zunächst als Gegenentwurf zur selbstbewussten Amazone erscheinen mag. Die Nebenfigur der *Kunigunde* wird in die Reihe der Frauenfiguren mitaufgenommen, um erstens den Unterschied zwischen einer flachen, eindimensionalen, stereotypen Frauenfigur und den vorangegangenen Protagonistinnen aufzuzeigen und zweitens die tatsächliche Gegenfigur *Käthchens* zu präsentieren.

Insgesamt bietet die Einheit den Schülern die Möglichkeit, einen Einblick in Kleists Schaffen zu erhalten und sich intensiv mit der Charakterisierung von Figuren und deren Beziehungen auseinanderzusetzen, in denen die das Werk bestimmenden Konflikte immer schon angelegt sind. Durch den Vergleich mit weiteren Frauenfiguren, der im Verlauf der Einheit unwillkürlich erfolgt, können die Schüler Grundmuster von Handlungen in Abhängigkeit von den Charakteren/Stereotypen und den

---

<sup>42</sup> Bildungsplan 2004, S. 86.

<sup>43</sup> Die *Marquise* widersetzt sich, wenn auch nur kurzzeitig, der patriarchalen Ordnung, um ihr ungeborenes Kind zu schützen, *Penthesilea* ist versucht, ihre Rolle als Amazonenfürstin zugunsten ihrer Gefühle für Achilles hinter sich zu lassen und das *Käthchen* erniedrigt sich gesellschaftlich, um ihrer Liebe willen.

Ich habe mich aus zwei Gründen gegen die Aufnahme des Dramas *Amphitryon* und der Figur der Alkmene in die Einheit entschieden, obwohl dies den Vorteil einer die Werke übergreifenden Gattung mit sich gebracht hätte: Zum einen muss den Schülern das Vorwissen zu Zeus Abenteuern auf Erden bereitgestellt und die komplexe Doppelgängerthematik in sehr kurzer Zeit nahegebracht werden. Zum anderen unterscheidet sich Alkmene von den anderen Frauenfiguren darin, dass sie nicht aktiv handelnd auftritt. Sie überschreitet die gesellschaftlichen Normen nicht absichtlich, sondern wird durch den Willen Zeus' unwissentlich dazu genötigt, wodurch ihr innerstes Selbstgefühl erschüttert wird.

Das Drama unterscheidet sich durch eine andere Ausgangskonstellation, was einen Vergleich der Frauenfiguren zusätzlich erschwert.

gesellschaftlichen Normen abschätzen lernen. Auch das Wissen um den zeithistorischen Kontext und die Gesellschaftsstruktur können gewinnbringend für die Interpretation weiterer Werke eingesetzt werden, zum Beispiel für das aktuelle Sternchenthema *Faust*. So ist die Figurenbeziehung von Gretchen und Faust vor allem deshalb schwer fassbar für Schüler, weil sie nur im Kontext der zeithistorischen Normen und patriarchalen Gesellschaftsordnung verständlich wird. Erst das Wissen um die Frauenfiguren und die gültigen Normen macht verständlich, warum Fausts Annäherungsversuche so anstößig sind und Gretchens Schwangerschaft einem gesellschaftlichen Selbstmord gleichkommt.

Allerdings können die hervorgehobenen Chancen, die diese Unterrichtseinheit bietet, auch gleichzeitig als ihre Schwachstellen ausgewiesen werden. Erlaubt das Konzept „Lektüre in Auszügen“ die Konzentration auf eine die Werke verbindende Thematik, verhindert es gleichzeitig eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den einzelnen Werken. Der tragische Konflikt in dem sich die Figuren befinden, kann nur angerissen und dessen Auflösung aus Zeitgründen häufig gar nicht behandelt werden. Auch auf die Gattungen „Novelle“ und „Drama“ und deren Aufbau sowie auf die Texte durchziehende Motive und Symbole kann nicht eingegangen werden. Zudem ergibt sich in Bezug auf die Hausaufgaben ein Problem: Da in jeder Doppelstunde eine andere Frauenfigur im Fokus steht, findet die Hausaufgabenbesprechung nicht zentral statt. Die Schüler geben ihre Hausaufgaben ab und erhalten individuelle Rückmeldungen und die Möglichkeit ihre Hausaufgabe zu verbessern und erneut abzugeben.

### **1.3.2 Methodische Konsequenz**

Um das Großartige der Texte Kleists entdecken zu können, ist viel Anstrengung nötig und wie es der Fachdidaktiker Jürgen Gidion bezeichnet, „Erkenntnisaltruismus“.<sup>44</sup> Das heißt, die Frage „Was bringt mir das?“ muss zunächst einmal zurückgestellt werden, genauso wie das Glückserlebnis, das sich bei der Lektüre von Trivialliteratur einstellt. Erst durch genaues und mühsames Lesen, durch den Aufschluss der Texte in ihrer Historizität und die Erkenntnis der ästhetischen Konstruktion derselben, können zentrale Elemente des Textes, wie beispielsweise die Eigenschaften von Figuren und ihre Beziehungen zueinander erschlossen werden. Daran schließt sich, je nach Weltwissen, eine subjektive Deutung an, welche die angebotene Welt und deren Figuren für den Leser fassbar macht. Diese subjektiven Deutungen können durch Diskussionen im Plenum objektiviert werden, indem auch andere Perspektiven mit einbezogen werden. Erst jetzt können die Schüler einen Bezug zur eigenen Wirklichkeit herstellen und die Literatur für die eigene Identitätsbildung nutzbar machen. Dabei ist das Verstehen eines literarischen Textes keine ausschließlich kognitive Leistung. Die Vorstellungsbildung und eine emotionale Beteiligung am Text ergänzen und unterstützen den Verstehensprozess der Schüler maßgeblich. So dienen auditive und visuelle Vorstellungen als Grundlage für die Deutung, genauso wie ein empathischer Zugang zu einer Figur.

Zur Förderung des Verständnisses der Schüler einerseits und zur Motivation, sich mit den sprachlich anspruchsvollen Texten und deren Themen auseinanderzusetzen andererseits, ist also ein methodisch abwechslungsreicher und ansprechender Unterricht nötig. Nicht zuletzt deshalb, weil Merkelbach nachgewiesen hat, dass Textverstehen und Lesemotivation in hohem Maße voneinander abhängen.<sup>45</sup> Wer

---

<sup>44</sup> Jürgen Gidion / Hans Paul Bahrdt: Praxis des Deutschunterrichts, S. 20.

<sup>45</sup> Vgl. Valentin Merkelbach: Hinführung zum frohen Lesen oder Vergnügen des Erkennens?, S. 92ff.

gerne liest, versteht das Gelesene besser und wer das Bedeutungspotential literarischer Texte für sich nutzen kann, ist wiederum motiviert, sich mit weiteren Texten auseinanderzusetzen.

Die emotionale Beteiligung am Text und die Imaginationskraft der Schüler sollen durch geeignete handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen und ansprechende Einstiege evoziert werden und zu einem tieferen Verständnis führen.<sup>46</sup> Da in beinahe jeder Doppelstunde eine andere Frauenfigur behandelt wird und für deren Verständnis ein Überblick über den Inhalt des Textes notwendig ist, dient der Einstieg neben der Motivation auch als Hinführung zur jeweiligen Frauenfigur. Zunächst schien dabei der Gedanke naheliegend, den Inhalt der Werke durch Schülervorträge abzudecken. Dieses Vorgehen wurde jedoch aus folgenden Gründen verworfen: erstens wäre jeglicher Spannungsbogen durch eine vorausgehende Inhaltswiedergabe direkt abhandengekommen und zweitens wären weder eine intensive Internetrecherche noch ein Schülervortrag zu Beginn jeder Unterrichtsstunde sonderlich motivierend. Stattdessen wurden visuell oder auditiv ansprechende Einstiege gewählt wie beispielsweise ein Bilderpuzzle, ein Feature, oder ein Rätsel. Des Weiteren soll der analytische Zugang zu den Werken Kleists durch einen produktiven Umgang mit den Texten ergänzt werden. Die Schüler setzen sich durch produktionsorientierte Schreibaufträge vertieft mit den einzelnen Frauenfiguren auseinander, indem sie Dialoge, Briefe oder eine Rollenbiografie verfassen, die dann als Grundlage für eine Radiosendung mit den Frauenfiguren Kleists dienen sollen. Die daraus resultierende erhöhte Schüleraktivierung führt Elisabeth Paefgen zufolge auch zu einer größeren Verständnisleistung der Schüler, als dies durch rein analytische Verfahren möglich wäre,<sup>47</sup> da die analytisch gewonnenen Erkenntnisse durch eine individuelle und affektive Auseinandersetzung mit dem Text in eine eigene Arbeit überführt werden.

Wichtig dabei ist, dass die Schüler ihr Produkt im Anschluss reflektieren und sich die Frage stellen, ob die kreative Eigenleistung noch mit den Textvorgaben, d.h. mit den im Original entworfenen Charakterzügen der Frauenfiguren übereinstimmen. Im Anschluss daran soll das Produkt inhaltlich und sprachlich überarbeitet werden. Dies erfolgt in insgesamt zwei Arbeitsschritten: Im ersten Schritt erhält jeder Schüler eine individuelle Rückmeldung zu seinem Text von der Lehrperson. Im zweiten Schritt schließen sich die Schüler je nach Interesse in Gruppen zusammen, um aus ihren Texten ein Hörfeature anzufertigen. Die Gruppe muss sich nun einigen, ob sie aus allen Schülerprodukten einen neuen Text formulieren, oder ob sie einen Schülertext auswählen und diesen erneut überarbeiten, bevor sie ihn vertonen.<sup>48</sup>

### **1.3.3 Bildungsplanbezug und Ziele der Unterrichtseinheit**

Eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, den Schülern Literatur näherzubringen, die sie am literarischen Leben und damit am kulturellen Gedächtnis teilhaben lässt. Die Schüler erhalten durch die Auseinandersetzung mit dem zeithistorischen Kontext der Entstehung der Werke Kleists einen Einblick in die

---

<sup>46</sup> Vgl. Valentin Merkelbach: Produktionsorientierter Unterricht, S. 272.

<sup>47</sup> Vgl. Elisabeth K. Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik, S. 72.

<sup>48</sup> Vor Beginn der dokumentierten Unterrichtseinheit wurde eine kleine Einheit von vier Unterrichtsstunden zum Schreiben und Sprechen von Hörtexten unterrichtet. Dabei wurden Sprechübungen gemacht und es wurde gemeinsam erarbeitet, welche Kriterien gute Hörtexte erfüllen müssen. In diesem Zusammenhang wurde auch die Bedeutung von Regieanweisungen und Betonungszeichen in Hörtexten thematisiert. Außerdem fand eine erste kurze Auseinandersetzung mit dem Programm „Audacity“ statt.

Veränderung der kulturellen Wertevorstellungen und der geschlechterspezifischen Rollenerwartungen. Außerdem können sie anhand aller Werke erkennen, dass die geltenden Wertevorstellungen kulturell bedingt sind und man sich als Individuum entscheiden kann, ob man Teil dieser Gesellschaftsordnung und der geltenden Normen wird oder sich diesen widersetzt. Mögliche Folgen dieser Entscheidungen werden für die Schüler durch die Schicksale der Protagonisten in den Werken sichtbar. Dieses Probedenken der Schüler erlaubt die Überprüfung eigener Sichtweisen und die Ausbildung eines eigenen Wertekatalogs durch ein Zugehörigkeitsgefühl oder die Abgrenzung von sozialen Gruppen. Die eigene Positionierung trägt dann maßgeblich zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler bei.

In Bezug auf die kulturelle Kompetenz der Schüler scheint vor allem das Drama *Penthesilea* von großer Bedeutung, da es eindrücklich zeigt, wie stark Penthesileas und Achills Charaktere von ihrer Kultur geprägt sind. Die Kommunikation der Figuren misslingt aufgrund der unterschiedlich geltenden kulturellen Normen, was letztlich zur Katastrophe führt. Hier wird den Schülern eindrücklich vor Augen geführt, wie wichtig es ist, die Perspektive anderer Kulturen einnehmen zu können und Empathie zu zeigen. Gerade dies scheint mir angesichts der momentanen politischen Situation von größter Bedeutung.

Zentral für diese Einheit sind also die vom Bildungsplan geforderten Kompetenzen im Bereich des Umgangs mit literarischen Texten.

Die Schülerinnen und Schüler können:<sup>49</sup>

- analytische sowie handlungs- und produktionsorientierte Methoden zur Erschließung von Texten und Medien anwenden;
- literarische Figuren charakterisieren und Figurenkonstellationen analysieren;
- Formen gestaltenden Interpretierens anwenden und den Erkenntnisgewinn reflektieren;
- die geschichtliche Bedingtheit eines Werkes und die Bedingungen des eigenen Verstehens und Urteilens erkennen und reflektieren.

Darüber hinaus werden durch die produktionsorientierten Schreibaufgaben und die für die Radiosendung gestalteten Hörbeiträge Kompetenzen aus den Bereichen der Schreib-, Sprech- und Medienkompetenz gefördert.

Die gestaltenden Interpretationen erfordern eine selbstständige Analyse der Textvorlage und ermöglichen es den Schülern ihre Schreibkompetenz zu schulen, indem sie ihren Schreibprozess selbstständig organisieren, ihre Produkte überarbeiten und adressatengerechte Hörtexte verfassen. Diese müssen dann unter Einsatz erlernter Vortragstechniken aufgenommen und mit dem kostenfreien Programm „Audacity“ bearbeitet werden.<sup>50</sup> Im Entstehungsprozess der Radiosendung setzen sich die Schüler indirekt mit dem Einfluss von Medien und Werbung auseinander und reflektieren diesen.

## 1.4 Unterrichtsvoraussetzungen und Klassensituation

### • Organisatorische Rahmenbedingungen

Der Deutschunterricht in der Klasse 10b findet wöchentlich in zwei Doppelstunden ohne Pausen am Montag (3./4. Stunde) und am Dienstag (1./2. Stunde) statt.

---

<sup>49</sup> Bildungsplan 2004, S. 85f.

<sup>50</sup> Vgl. ebd.

Für den Unterricht steht ein kleines Klassenzimmer mit einer Tafel, einem Overheadprojektor und einer Pinnwand zur Verfügung. Bei Bedarf kann ein Medienwagen mit einem Fernsehgerät und Internetzugang reserviert werden.

Für die Arbeit mit Audacity kann ein Computerraum gebucht werden, der über einen Lehrercomputer mit Beamer und Tonanlage verfügt. Für die Schüler stehen 20 Computer mit Internetanschluss bereit.

- **Klassensituation**

Die Klasse 10b besteht aus 21 Schülerinnen und vier Schülern<sup>51</sup>, die alle das sprachliche Profil gewählt haben. Eine Schülerin wiederholt die 10. Klasse und kam zu Beginn des Schuljahres in die Klassengemeinschaft. Sie wurde gut integriert. Die Unterrichtsatmosphäre ist freundlich und von gegenseitigem Respekt geprägt. Die Klasse ist aufgeweckt und sehr kommunikativ. Störungen treten kaum auf.

Die Schüler arbeiten gut zusammen, auch wenn die Gruppen zufällig eingeteilt werden.

**Diagnostischer Aspekt**

Die Mitarbeit und das Interesse der Schüler am Unterricht sind insgesamt gut. Die Schüler lassen sich auf den geplanten Unterricht ein und sind offen dafür, neue Methoden auszuprobieren.

Der Leistungsstand der Klasse ist heterogen: Während ein Großteil der Klasse ein recht hohes Leistungsniveau aufweist und schnell zu einem tieferen Textverständnis und teilweise sogar zu einer Deutungshypothese gelangt, fällt es ein paar wenigen Schülern schwer, den bloßen Textinhalt zu verstehen und wiederzugeben. Dieser Eindruck wird auch durch Einzelarbeitsphasen bestätigt, in denen einzelne Schüler vermehrt Hilfe benötigen.

## 2 Durchführung der Unterrichtseinheit

### 2.1 Tabellarische Stundenübersicht der Unterrichtseinheit

Die grau hinterlegten Stunden sind nicht Teil der dokumentierten Unterrichtseinheit, sondern dienen zur Ergänzung derselben.

Unterrichtsstunde	Thema der Stunde	Art der Darstellung
1-2	Stereotypische weibliche Rollenbilder in der Literatur im Wandel der Zeit.	detaillierte Darstellung
3-4	Die Marquise von O... – Opfer der Gesellschaft oder emanzipierte Frau?	detaillierte Darstellung
5-6	Penthesilea – unabhängige Amazonenkönigin oder liebende Frau?	detaillierte Darstellung
7-8	Käthchen – ein treuer Hund oder eine selbstbewusste Frau?	skizzierte Darstellung
9	Kunigunde – eine Femme fatale par excellence?	skizzierte Darstellung
10	Fiktives Interview für die Zeitschrift „Brigitte“ – Was für eine Frau bist du?	skizzierte Darstellung

<sup>51</sup> Etwa nach der Hälfte der dokumentierten Unterrichtseinheit wird die Schüleranzahl aufgrund eines einwöchigen Italienaustausches deutlich dezimiert. Dies ist vor allem deshalb schade, weil ein Großteil der leistungsstärkeren Schüler fehlen wird. Das Fehlen der Schüler in den Stunden 9, 10, 11, 12 hat jedoch keinen Einfluss auf die Produktion der Hörfeature für die Radiosendung, da sich die Schüler nach eigenem Interesse in die Gruppen einteilen können.

11-12	Kleist – Ein Dichter dem auf Erden nicht zu helfen war? (Experteninterview)	skizzierte Darstellung
13-14	Produktion der Radiosendung	keine Darstellung
15-16	Produktion der Radiosendung	keine Darstellung
17	Gemeinsames Anhören und Reflexion der Radiosendung	keine Darstellung

## 2.2 Darstellung der Einzelstunden

### 2.2.1 Stereotypische weibliche Rollenbilder in der Literatur im Wandel der Zeit

#### Angestrebte Stundenziele

Die Schülerinnen und Schüler können:

- den Wandel der gesellschaftlichen Strukturen seit dem 18. Jahrhundert nachvollziehen und erklären, was man unter dem Terminus „Patriarchat“ versteht.
- stereotypische weibliche Rollenbilder benennen und deren Unterschiede erläutern.

#### Tabellarischer Verlaufsplan:

Unterrichtsphase	Lehrer-/ Schüleraktivität	Methode/ Sozialform	Medien/ Material
Einstieg	Feature: „Bitch“ von Alanis Morissette.	EA /UG	Tafel, M1
Erarbeitung I	Bildimpuls: Typisch Mann, typisch Frau. Die Schüler beschreiben die Bilder und schreiben typische Schlagworte zu den Rollenbildern von Mann und Frau auf Karten. Diese werden an der Tafel strukturiert.	EA	M2, Karten
	Kurzer Überblick über die Veränderung der gesellschaftlichen Struktur durch die Emanzipation der Frau mittels Zeitstrahl.	LV	M3
Sicherung	Schüler übernehmen die Tabelle in ihr Heft.	EA	Tafel
Erarbeitung II	Schüler setzen sich in einen Stuhlkreis und betrachten die ausliegenden Bilder von Frauen. Jeder Schüler sucht sich ein Bild aus und beschreibt die Besonderheit der abgebildeten Frau. Sortieren der Bilder nach den beschriebenen Eigenschaften und Einführung der Bezeichnungen der Frauentypen. Bildung von Schülergruppen in Abhängigkeit des ausgewählten Bildes. Erstellung von Plakaten zu den Frauentypen mithilfe von Infomaterial.	Bilder- teppich UG  GA	M4  M5 Plakate
Sicherung	Präsentation der Plakate.	SV	
Transfer	Diskussion: Spielen die Stereotypen heute noch eine Rolle? Wo begegnen wir ihnen im Alltag? Vorspielen von Werbeclips.	UG	Tafel, Medien- wagen

#### Methodisch-didaktische Überlegungen

Zentrales Ziel der ersten Doppelstunde der dokumentierten Unterrichtseinheit ist eine Auseinandersetzung der Schüler mit den aktuellen gesellschaftlichen Strukturen und deren Wandel im Verlauf der Zeit, da ein Verständnis für die im 18. Jahrhundert gültige

patriarchale Gesellschaftsstruktur für die Interpretation der Frauenfiguren Kleists zentral ist. Des Weiteren wird den Schülern ein Überblick über stereotypische weibliche Rollenbilder in der Literatur, wie das der „Femme fatale“, der „Mutter“, der „Hausfrau“, usw. an die Hand gegeben, um ihnen die Charakterisierung der Figuren zu erleichtern. Die Orientierung an den Stereotypen soll den Schülern nicht nur ein Set von Eigenschaften offenlegen, das zur Beschreibung und zum Vergleich der Frauenfiguren hilfreich sein kann, sondern auch die Komplexität der Charaktere verdeutlichen, da die Frauenfiguren mehrere Stereotypen in sich vereinen.

Als Einstieg in die Doppelstunde dient ein Feature zu dem Lied „Bitch“ von Alanis Morissette, in dem Rollenbilder aufgezählt werden, die sich in einer Frau vereinen („bitch“, „lover“, „child“, „mother“). Diese werden kurz an der Tafel festgehalten, um die Diskussion darüber zu erleichtern. Ausgehend von diesem Feature wird auf das Stundenthema übergeleitet und die Leitfrage, ob Rollenbilder in der heutigen Gesellschaft noch existent sind, aufgeworfen. Um der Klärung dieser Frage näherzukommen, wird das Vorwissen der Schüler aktiviert, indem ihre Erfahrungen zu dem Thema erfragt werden. Dazu sollen sie typisch männliche und weibliche Eigenschaften auf Karten schreiben und an die Tafel hängen, sodass sich die entsprechend gegensätzlichen Begriffe, wie z.B. Verstand und Gefühl gegenüberstehen.

Die Schüler werden nach einem möglichen Ursprung der Vorurteile gefragt, wobei sie vermutlich in der Zeit zurückgehen und auf die Traditionen verweisen werden.

Mit dem Hinweis, dass die in der folgenden Einheit behandelten Werke um 1800 entstanden sind, wird das Tafelbild durch weitere geschlechtertypische Eigenschaften aus dieser Zeit und durch die Darlegung der patriarchalen Gesellschaftsstruktur ergänzt.

In einer weiteren Vertiefung werden die weiblichen Stereotypen in der Literatur des 18. Jahrhunderts betrachtet, die für die Charakterisierung der Frauenfiguren Kleists hilfreich sind:<sup>52</sup> Die „Femme fatale“, die „Ehefrau/Hausfrau“, die „Mutter“, die „Kind-Frau“ und die „männliche Frau“. Die männliche bzw. emanzipierte Frau stellt im Unterschied zu den anderen Frauentypen keine in der Literaturwissenschaft gängige Kategorie dar. Dieser Begriff wurde von mir geprägt, um den Schülern aufzuzeigen, dass eine Frauenfigur auch den weiblich definierten Geschlechterraum verlassen und männlich konnotierte Eigenschaften annehmen kann. Die Schüler werden angehalten, einen Stuhlkreis zu bilden, in dessen Mitte Bilder verschiedener Frauen ausgelegt werden. Bei der Auswahl der Bilder wurde darauf geachtet, dass die abgebildeten Frauen möglichst eindeutig einem Frauentypen zugeordnet werden können und charakteristische Eigenschaften des jeweiligen Stereotypen veranschaulichen.

Jeder Schüler soll sich nun ein Bild aussuchen und die abgebildete Frau und ihre Eigenschaften beschreiben. Im Anschluss daran sollen die Schüler die Frauen in Kategorien ordnen und sich in die entsprechenden Gruppen zusammenfinden. Falls es Probleme bei der Kategorisierung gibt, kann zur Orientierung noch einmal auf die im Lied vorkommenden Rollenbilder eingegangen werden, die auch an der Tafel stehen.<sup>53</sup> Die Eigenschaften der gerade intuitiv erarbeiteten weiblichen Rollenbilder werden unter der Überschrift des entsprechenden weiblichen Stereotyps

---

<sup>52</sup> Vgl. Stephanie Catani: Das fiktive Geschlecht, S. 88-120.

<sup>53</sup>Die in dem Lied verhandelten Rollenbilder können im Zuge der Kategorisierung durch die literarischen Stereotypen ersetzt werden: („bitch“ = „Femme fatale“, „mother“ = „Mutter“, „child“ = „Kindfrau“, für die Rollenbilder der „Hausfrau“ und der „männlichen“ bzw. „emanzipierten Frau“ gibt es im Lied keine Entsprechung).

zusammengefasst, der mithilfe des ausgegebenen Infomaterials genauer herausgearbeitet werden soll.

Im Anschluss an die Gruppenarbeit werden die Plakate vorgestellt, die im Verlauf der Unterrichtseinheit als Orientierung für die Charakterisierung der Frauenfiguren Kleists dienen sollen.

In einer abschließenden Diskussion soll die Relevanz der Stereotypen für die heutige Zeit dargestellt werden. Dazu werden den Schülern Werbeclips gezeigt, die im Anschluss kurz in Bezug auf Stereotypen analysiert und bewertet werden. Im ersten Werbeclip wird eine Parfummwerbung gezeigt, in welcher die Frau die umstehenden Männer um den Finger wickelt. Der zweite Werbeclip stammt aus den 1950er Jahren und zeigt eine Frau, die für ihren Mann kocht und sich laut Dr. Oetker nur mit zwei Lebensfragen auseinandersetzen muss: „Was soll ich anziehen und was soll ich kochen?“<sup>54</sup>

Die Werbeclips verdeutlichen, dass die Medien die gültigen gesellschaftlichen Normen aufgreifen und mit den Stereotypen spielen. Andererseits wird klar, dass es sich eben nur um Stereotype handelt. Vor allem wenn man erneut auf das eingangs abgespielte Lied und die Erkenntnis, dass die Rollenbilder nur in Abhängigkeit einer Perspektive auf eine Person existieren, rekurriert.

### **Durchführung und Reflexion**

Die Stunde verlief wie geplant und die Ziele wurden im Großen und Ganzen von den Schülern erreicht.

Positiv anzumerken ist, dass sich die Schüler bereitwillig auf das Unterrichtsthema eingelassen und viel Vorwissen eingebracht haben. Entgegen meiner Befürchtungen haben sich auch die vier Jungen am Unterrichtsgeschehen beteiligt. Das Feature hat zu den gesellschaftlichen Rollenbildern geführt und wie intendiert, an die eigenen Erfahrungen der Schüler angeknüpft, die beispielsweise erzählten, dass in der Generation der Großeltern noch eine typische Rollenverteilung besteht, während sich die eigenen Eltern die Hausarbeit aufteilen. Auch in Bezug auf den Wandel der Gesellschaftsstruktur brachten einzelne Schüler viel Wissen mit ein. Im Endeffekt habe nicht ich einen Überblick über den Wandel der Gesellschaftsstruktur gegeben, sondern eine Schülerin, deren Wissen über die geschlechterspezifische Rollenverteilung bis zurück in die Steinzeit reichte.

Der Begriff des Patriarchats war den Schülern unbekannt, weshalb der geplante Tafelanschrieb zur Begriffsklärung hilfreich war.

Insgesamt wurde rege diskutiert, sowohl über die Werbeclips, die bei den Mädchen Erstaunen und Entsetzen und bei den Jungen Belustigung hervorgerufen haben, als auch über die Bilder der Frauen im Bilderteppich. Besonders ertragreich waren die Diskussionen bei der Strukturierung der Frauenbilder in Kategorien: Beispielsweise wurde das Bild, auf dem eine aufreizend gekleidete Frau einen Bohrer hält, zwei Frauentypen zugeordnet: der „männlichen Frau“ und der verführerischen „Femme fatale“. Die Schüler untermauerten ihre Begründung unter Einbeziehung des Perspektivbegriffs: Je nach Perspektive des Betrachters könne man die Frau eher als stark, unabhängig und selbstbewusst oder als verführerisch, sexy und hilflos betrachten und der entsprechenden Kategorie zuordnen.

Im Verlauf des Disputs erkannten die Schüler die Frauentypen als Hilfskonstruktionen an, welche die Beschreibung der auf den Bildern dargestellten Frauen erleichtern

---

<sup>54</sup> Parfummwerbung: <https://www.youtube.com/watch?v=q2SfGH3Fg9M> (zuletzt gesehen am 06.01.18)  
Dr. Oetker-Werbung: <https://www.youtube.com/watch?v=pRHb4k9p7Ek> (zuletzt gesehen am 06.01.18)



sollten. Darüber hinaus stellten sie fest, dass sich die stereotypischen Kategorien häufig in einem Frauenbild überlagern und eine Zuordnung zu nur einer Kategorie nicht immer ausreichend für eine adäquate Beschreibung ist.

Neben all diesen positiven Aspekten hatte die Stunde dennoch einen großen Mangel: Zwar haben alle Schüler das Stundenziel erreicht, dennoch konnten sie sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht vorstellen, inwiefern ihnen das Wissen um die weiblichen Stereotypen für die Analyse der Frauenfiguren einen Nutzen bringen könnte. Dies hatte zur Folge, dass die meisten Gruppen das zur Verfügung stehende Infomaterial kaum nutzten, sondern lediglich die aus den Frauenbildern abgeleiteten Eigenschaften auf die Plakate übertrugen.

Dies war sehr schade, da die Plakate im Verlauf der Unterrichtseinheit immer wieder zum Vergleich der Frauenfiguren herangezogen werden sollen.

## 2.2.2 Die Marquise von O... – Opfer der Gesellschaft oder emanzipierte Frau?

### Angestrebte Stundenziele

Die Schülerinnen und Schüler können:

- den Charakter der Marquise sowie deren Charakterentwicklung beschreiben und die Ursachen dafür benennen.
- die Marquise einem/mehreren literarischen Frauentypen zuordnen und ihre Entscheidung mit Textbelegen begründen.
- das Verhalten der Marquise in Bezug auf die im Text entworfenen kulturellen Normen bewerten.

### Tabellarischer Verlaufsplan

Unterrichtsphase	Lehrer-/Schüleraktivität	Methode/ Sozialform	Medien/ Material
Einstieg	Black Story: Die Schüler gehen in Gruppen von 4-5 Schülern zusammen. Ein Schüler wird zum Spielleiter ernannt und liest die Rückseite der Black Story Karte, während die anderen Schüler der Gruppe den Inhalt der Geschichte durch Ja/Nein Fragen erraten müssen.	GA	M6, M7
Erarbeitung I	Die Schüler werden darüber aufgeklärt, dass sie gerade den Inhalt der Novelle „Die Marquise von O...“ erarbeitet haben und erhalten den Auftrag mithilfe der Inhaltsübersicht, eine Figurenkonstellation zu erstellen.	GA	Folien, M8
Sicherung I	Die Gruppen stellen ihre Figurenkonstellation im Plenum vor. Mögliche Fragen zum Inhalt werden geklärt.	SV	
Erarbeitung II	Die Schüler erhalten zwei Textausschnitte aus der Novelle. Diese werden gemeinsam gelesen, um auftretende Verständnisfragen gleich klären zu können.  Arbeitsaufträge: 1. Unterstreicht in den Textausschnitten explizite und implizite Charaktereigenschaften der Marquise. 2. Überlegt, welche Frauentypen auf die Marquise zutreffen und begründet eure Entscheidung.	EA	M8
Sicherung II	Die Ergebnisse werden im Plenum zusammengetragen und auf dem Arbeitsblatt festgehalten. L. schreibt auf Folie mit.  Die Zuordnung der Marquise zu den Frauentypen wird visualisiert, indem ein Bild der Marquise bei den	UG	M9  Plakate, Schnur, Bild d.

	entsprechenden Plakaten positioniert wird und ausgehend davon Fäden gezogen werden, die veranschaulichen, welche unterschiedlichen Charaktereigenschaften die Marquise in sich vereint.  Weiterführende Frage: Beurteilt, inwiefern das Verhalten der Marquise den im Text dargelegten gesellschaftlichen Normen entspricht.		Marquise
Vertiefung/ Hausaufgabe	Arbeitsauftrag: Die Marquise steht nach ihrer Zeitungsanzeige im Licht der Öffentlichkeit. Sie erklärt sich dazu bereit, in einer Radiosendung Stellung zu ihrer Situation zu nehmen. Führt das Interview mit der Marquise fort.	EA	M10

## Methodisch-didaktische Überlegungen

In dieser Doppelstunde steht die erste Frauenfigur, die Marquise von O., im Zentrum. Die Schüler sollen im Verlauf der Stunde erkennen, dass die Marquise als konventionelle Frau des 18. Jahrhunderts beschrieben werden kann, die sich jedoch aus Liebe zu ihren Kindern kurzzeitig von dem Patriarchat emanzipiert. Gleichwohl ordnet sie sich letztlich dem Willen des Vaters unter, der als Vertreter der gesellschaftlichen Normen betrachtet werden kann, und heiratet ihren Vergewaltiger zum Wohle ihres ungeborenen Kindes.

Da die Schüler für eine umfängliche Einsicht in den Charakter der Marquise und ihren inneren Konflikt auch einen Überblick über die Handlung und die in der Novelle vorkommenden Figuren benötigen, habe ich mich dafür entschieden, den Inhalt der Novelle spielerisch, entsprechend des „Black Story“-Spiels zu erarbeiten. Dazu gehen die Schüler in Gruppen von 4-5 Personen zusammen. Der Spielleiter liest die Handlung der Geschichte durch, während der Rest der Gruppe nur die Vorderseite der Spielkarte zu lesen bekommt und daraus den Inhalt der Geschichte durch Fragen, welche der Spielleiter mit „ja“ oder „nein“ beantworten darf, erraten muss. Der auf der Vorderseite der Spielkarte stehende Hinweis soll bei den Schülern eine kognitive Dissonanz auslösen und deren Neugierde wecken, sodass sich die Schüler gerne näher mit dem Inhalt der Novelle auseinandersetzen. Zudem hat die spielerische Erarbeitung den Vorteil, dass der zu erratende Inhalt der Geschichte besser im Gedächtnis bleibt, da sich die Schüler intensiv mit der Handlungsabfolge und den Handlungsmotiven der Figuren auseinandersetzen.

Sobald die Geschichte erraten wird, erhalten alle Schülergruppen ein Arbeitsblatt, auf dem die Rückseite der Spielkarte, d.h. eine Inhaltsangabe der Novelle enthalten ist. Auf Grundlage dieser Inhaltsangabe sollen die Schüler eine Figurenkonstellation erarbeiten, um so einen Überblick über die an der Handlung teilnehmenden Figuren zu erhalten. Nachfolgend stellen die Schüler die erarbeitete und auf Folie festgehaltene Figurenkonstellation im Plenum vor. An dieser Stelle können Verständnisfragen gestellt werden.

Nun geht es an die Textarbeit, um die Handlungsmotive der Marquise und deren Folgen zu klären.<sup>55</sup> Für die Charakterisierung der Marquise wurden zwei

<sup>55</sup> Alternativ wäre auch ein affektiver Zugang zum Text und der dort entfalteten Problematik möglich gewesen. In diesem Fall hätten die Schüler Rollenkarten zu den einzelnen Figuren des Dramas erhalten und innerhalb einer Talkshow über die gesellschaftlichen Folgen einer unwissenden Schwangerschaft diskutieren können (vgl. Mersiowsky, Christine: Heinrich von Kleist: Die Marquise von O..., S. 33ff.). Ich habe mich jedoch gegen diesen Zugang entschieden, da mir die selbstständige Erarbeitung des komplexen Charakters der Marquise wichtig war.

Eine selbstständige Erarbeitung der Rollenkarte und eine anschließende Talkshow wäre aus Zeitgründen nicht möglich. Da ich die Idee dennoch gut fand und die Talkshow sicherlich zu einer

Textausschnitte gewählt, durch welche die Wandlung ihres Charakters offenbar wird. Daher stammt ein Textausschnitt vom Anfang der Novelle, in dem die Marquise als Musterbeispiel einer Frau des 18. Jahrhunderts dargestellt wird. Der andere Textausschnitt zeigt das Aufbegehren der Marquise gegenüber ihrem Vater, als dieser droht, ihr ihre Kinder wegzunehmen. Ihre Rolle als gehorsame Tochter bzw. als verwitwete Ehefrau wird durch ihre Mutterrolle überlagert: In dem Moment, in dem die Kinder der Marquise bedroht werden, definiert sie sich nur noch über ihre Mutterrolle, während alle anderen Teile ihrer Identität zurückgedrängt werden.

Zunächst wird der Text gemeinsam gelesen, um mögliche Verständnisfragen zu klären. Im Anschluss daran sollen die Schüler explizite und implizite Charaktereigenschaften der Marquise unterstreichen und auf dem Arbeitsblatt „Wer ist die Marquise“ stichwortartig festhalten. Eventuell muss an dieser Stelle noch einmal besprochen werden, was der Unterschied zwischen explizit im Text stehenden und implizit erfassten Charaktereigenschaften ist und wie man diesen Unterschied durch die richtige Zitation formal darstellt.

Schnelle Schüler können sich schon mit der weiterführenden Aufgabe auseinandersetzen und mithilfe der im Klassenzimmer aushängenden Plakaten aus der letzten Stunde überlegen, wo sie die Marquise einordnen würden. Die Positionierung der Marquise an einem Plakat oder zwischen den Plakaten soll eine Diskussion zwischen den Schülern evozieren, da die Marquise durch mehr Eigenschaften, als die eines einzigen Stereotypen charakterisiert werden muss. Zur Visualisierung der Vielschichtigkeit ihres Charakters können später ausgehend von dem Bild der Marquise Fäden zu den zutreffenden Charaktereigenschaften gezogen werden.

Im Zuge der gemeinsamen Sicherung der Charaktereigenschaften der Marquise und ihrer Rollenzuweisung werden auch weiterführende Fragen gestellt, z.B. inwiefern das Verhalten der Marquise am Anfang und am Ende der Novelle den im Text entworfenen gesellschaftlichen Konventionen entspricht.

Als vertiefende Aufgabe sollen die Schüler in Einzelarbeit ein Interview mit der Marquise zu ihrer aktuellen Lage fortführen. Dazu müssen sich die Schüler noch einmal mit dem erarbeiteten Charakter auseinandersetzen und sich die Gefühle der Figur vor Augen führen, um deren Handlungen nachvollziehen zu können. Falls an dieser Stelle noch Zeit ist, können mögliche Interviewfragen auch schon im Unterricht an der Tafel gesammelt werden.

Da in der folgenden Doppelstunde eine andere Frauenfigur behandelt wird, geben die Schüler die Hausaufgabe, die auch Teil der entstehenden Radiosendung sein wird, ab. Die Hausaufgaben werden dann korrigiert und wieder ausgegeben. So erhält jeder Schüler ein individuelles Feedback und die Möglichkeit, den verfassten Text zu verbessern.

Zugunsten der Fokussierung auf die Frauenfigur kann hier nicht vertieft auf die Gattung und die Interpretation der Erzählerinstanz eingegangen werden. Dies sollte jedoch an und für sich kein Problem darstellen, da die Schüler die Gattung der Novelle bereits kennen und sich in der vorausgehenden Unterrichtseinheit zu Kurzgeschichten ausführlich mit der Erzählinstanz auseinandergesetzt haben.

---

vertieften Auseinandersetzung mit dem Text führt, habe ich diese in Form eines Interviews in die Hausaufgaben verlagert.

## Durchführung und Reflexion

Der Einstieg in die Stunde mittels des Black Story Spiels hat den Schülern großen Spaß gemacht. Zu meinem Erstaunen haben es sogar alle Gruppen innerhalb der ersten zehn Minuten geschafft, die Geschichte vollständig zu erraten. Nicht nur was den Spaß betraf, sondern auch für die Erarbeitung des Inhalts war der Einstieg ein voller Erfolg. Die Schüler hatten die Handlung im Kopf, was die nachfolgende Textarbeit maßgeblich erleichterte. Auch die Einordnung der Textstellen in die Gesamthandlung stellte kein Problem dar.

Die Erarbeitung der Figurenkonstellation, die in der vorangegangenen Unterrichtseinheit anhand von Kurzgeschichten geübt wurde, verlief je nach Gruppenzusammensetzung mehr oder weniger erfolgreich. Während einige Gruppen sogar eine sich im Verlauf der Handlung verändernde Figurenkonstellation erstellten, haben andere Gruppen eine eher knappe oder unübersichtliche Darstellung der Beziehungen abgegeben. Gleichwohl war erkennbar, dass alle Gruppen den Inhalt der Novelle und die Figurenbeziehungen erfasst haben.

Erfreulicherweise hatten die Schüler auch bei der Textarbeit kaum Probleme. Das Unterstreichen expliziter und impliziter Charaktereigenschaften sowie die damit einhergehende Zitation verliefen ohne größere Probleme, nachdem ein Schüler nochmal den Unterschied zwischen der expliziten und impliziten Charakterisierung einer Figur erklärt hatte.

Die Zuordnung der Marquise zu bestimmten Rollenbildern hat, wie erhofft, zu einer Diskussion geführt, in der die Schüler ihre Meinung durch entsprechende Argumente und Textbelege untermauern mussten. Hier wurde erneut der Perspektivbegriff miteinbezogen. So bestand eine Schülerin darauf, dass die Marquise aus der Sicht des Grafen eine Femme fatale sei, da sie ihn durch ihre Schönheit zum Vergewaltiger machte. Erst die hervorgebrachten Argumente eines Mitschülers, der darlegte, dass eine Femme fatale einen Mann absichtlich mit aufreizenden Handlungen verführen würde, konnten sie von diesem Gedanken abbringen. Zudem wurde den Schülern durch die genannten Argumente klar, dass die Marquise einen vielschichtigen Charakter hat, in dem die Eigenschaften vieler Stereotypen vereint sind. Dennoch war der allgemeine Konsens, dass die Marquise im ersten Textausschnitt vorrangig als Mutter und Hausfrau betrachtet werden kann, was den gesellschaftlichen Erwartungen an eine Frau im 18. Jahrhundert entspricht. Durch den Versuch, auch den veränderten Charakter der Marquise einem weiblichen Rollenbild zuzuordnen, wurde ersichtlich, dass sie aus ihrer konventionellen Rolle ausbricht und sich zugunsten ihrer Kinder emanzipiert, was sie kurzzeitig die Eigenschaften der männlichen Frau annehmen lässt, um schließlich wieder in ihrer Mutterrolle aufgehen zu können.

Es ist zu konstatieren, dass den Schülern die Bewertung des Verhaltens der Marquise in Bezug auf die gesellschaftlichen Normen zunächst nicht leichtfiel. Erst die Zuordnung der Marquise zu den Rollenbildern und durch das Wissen, dass die unterschiedlichen Rollenbilder den gesellschaftlichen Erwartungen des 18. Jahrhunderts mehr oder weniger entsprechen, gelangten die Schüler zu richtigen Aussagen.

Nach der ersten Doppelstunde hatte ich hinterfragt, ob die Auseinandersetzung mit den Frauenbildern zu Beginn der Einheit ertragreich ist. Nun kann ich sagen, dass diese Kategorien für die Schüler sehr hilfreich sind. Einerseits erleichtern sie die Diskussion in Bezug auf die Bewertung der Frauenfiguren, da es konkrete Vergleichswerte gibt, an denen sich die Schüler orientieren können. Andererseits helfen sie dabei, die Handlungen der Figur im Kontext der Normen der fiktiven Gesellschaft zu bewerten.

Zwar war den Schülern der Nutzen der ersten Doppelstunde zuerst scheinbar nicht ganz klargeworden, dennoch griffen sie nun dankbar auf die erstellten Plakate zurück. Die Hausaufgabe wurde überwiegend sorgsam bearbeitet, wobei hier sicherlich die Aussicht, dass das Interview mit der Marquise innerhalb einer selbst produzierten Radiosendung zu hören sein soll, motivierend wirkte. Dies wurde daran erkennbar, dass die Schüler schon teilweise bei ihrem ersten Entwurf Regieanweisungen und die Einblendung möglicher Geräusche anmerkten.

Während manche Schüler den Konflikt der Marquise und die gesellschaftlichen Folgen ihrer Handlungen deutlich durch geeignete Interviewfragen herausgearbeitet haben, blieben andere Schüler bei dieser Aufgabe auf einer oberflächlichen Ebene. Außerdem haben die Hausaufgaben gezeigt, dass das Konzept der Lektüre in Auszügen zwar mit dem Fokus auf eine bestimmte Fragestellung ausreichen mag, dass jedoch Charaktereigenschaften und Gefühle der Marquise, die nicht Teil des vorangehenden Unterrichts waren, nicht nachvollzogen werden konnten. So war es für die Schüler völlig unverständlich, dass die Marquise zunächst an sich und ihrem Verstand zweifelte, als sie von ihrer Schwangerschaft erfuhr. Dies schlug sich in befremdlich wirkenden Antworten der Marquise zu ihrer Gefühlslage im Interview nieder. Daraus ist den Schülern jedoch kein Vorwurf zu machen. Vielmehr zeigt sich hier ein Problem, das Folge der Reduktion der komplexen Novelle auf die unvollständige Betrachtung eines Charakters ist.

### 2.2.3 Penthesilea – unabhängige Amazonenkönigin oder liebende Frau?

#### Angestrebte Stundenziele:

Die Schülerinnen und Schüler können:

- den Charakter Penthesileas und ihren inneren Konflikt beschreiben.
- Penthesilea den entsprechenden Frauentypen zuordnen und ihre Entscheidung mit Textbelegen begründen.
- den kulturellen Unterschied zwischen Griechen (Achilles) und Amazonen (Penthesilea) erläutern und über Probleme reflektieren, die sich daraus für die Beziehung zwischen Penthesilea und Achill ergeben.

#### Tabellarischer Verlaufsplan

Unterrichtsphase	Schüler-/Lehreraktivität	Methode/ Sozialform	Medien/ Material
Einstieg	Feature: Den Schülern werden Hintergrundinformationen zum Trojanischen Krieg geliefert und Dramenzitate vorgelegt. Die Schüler sammeln erste Eindrücke zu Penthesilea und formulieren Fragen an die Amazonenkönigin.	LV UG	OHP, M11, Musik. Tafel
Erarbeitung I	Die Schüler erarbeiten gruppenarbeitsteilig anhand verschiedener Textstellen Charaktermerkmale Penthesileas, die sie auf das Arbeitsblatt übertragen. In einem zweiten Schritt gehen Schüler verschiedener Gruppen zusammen und tauschen sich über ihre Textstellen aus. Sie ergänzen weitere Eigenschaften Penthesileas und gestalten die abgebildete Figurine entsprechend. Zu den Textausschnitten liegen Hilfekarten am Lehrerpult bereit.	GA	M12 M13
Sicherung	Im Zuge eines Gallery Walks betrachten und bewerten die Schüler ihre Ergebnisse gegenseitig.	Gallery Walk	

	Im Anschluss ordnen die Schüler Penthesilea den Frauentypen zu, was wiederum durch die Positionierung eines Bildes der Amazonenkönigin an der Plakatwand geschieht.	UG	Plakatwand
Erarbeitung II	Gemeinsames Lesen des 'Amazonenmythos' mit verteilten Rollen.	UG	M14
Erarbeitung III	Arbeitsaufträge: 1. Arbeitet heraus, was für Normen für Penthesilea und Achill jeweils gültig sind. 2. Beurteilt, inwiefern diese Normen eine Rolle für die Beziehung zwischen Achill und Penthesilea spielen. 3. Überlegt, in welchen Konflikt Penthesilea aufgrund ihrer Liebe zu Achill gerät.	EA	M14
Sicherung	Die Schüler stellen ihre Ergebnisse vor, die in Form eines Tafelbilds festgehalten werden.	UG	Tafel
Transfer	Stellt Vermutungen an, wie das Drama weitergeht/ausgeht.	UG	
Hausaufgaben	Arbeitsauftrag: Verfasst eine Rollenbiografie von Penthesilea. Orientiert euch dabei an der Figurine und dem Amazonenmythos. Alternative: Nach dem Gespräch mit Penthesilea denkt Achill über die Amazonen und ihre andersartige Kultur nach und darüber, was dies für seine Gefühle zu Penthesilea bedeutet. Verfasst einen inneren Monolog aus der Sicht Achills.	EA	M15

### Methodisch-didaktische Überlegungen

Im Zentrum dieser Doppelstunde steht die Amazonenkönigin Penthesilea, die sich aufgrund der für den Amazonenstaat gültigen Normen und Werte stark von den anderen Frauenfiguren und von den zeitgenössisch gültigen Konventionen unterscheidet. Um die Figur der Penthesilea und ihre innere Zerrissenheit, die aus der Differenz zwischen Penthesileas weiblicher Natur und den für die Amazonen gültigen Normen resultiert, begreifen zu können, müssen die Schüler zunächst ein Verständnis für die Kultur der Amazonen entwickeln.

Als Einstieg in die Stunde wird ein Feature gewählt, das zum einen die Aufmerksamkeit der Schüler durch ihre affektive Teilnahme gewährleisten und zum anderen das nötige Vorwissen für das Drama bereitstellen soll. In Form von stummen Textimpulsen, Bildern und die Atmosphäre untermalender Musik werden die wichtigsten Fakten zur Ursache des Trojanischen Kriegs und zu den Amazonen dargelegt. Im Verlauf des Features werden auch Dramenausschnitte vorgelesen, durch welche die Zerrissenheit Penthesileas zwischen Kriegerin und Mädchen/Frau schon anklingt. Ein Überblick über die Figuren ist zum Verständnis dieses Dramas nicht nötig, da in den behandelten Textausschnitten nur Penthesilea und Achill eine Rolle spielen.

Nach dem Feature sollen die Schüler den dargelegten Inhalt zum Trojanischen Krieg und der Intervention der Amazonen kurz wiederholen, um sicherzustellen, dass alle die Ausgangssituation des Dramas verstanden haben. Hierauf werden erste Eindrücke von Penthesilea an der Tafel festgehalten und mögliche Fragen an die Amazonenkönigin formuliert. Im besten Fall erkennen die Schüler schon jetzt, dass Penthesilea eine Kriegerin und ein verliebtes Mädchen ist.

Da das Textverständnis der Klasse in der vorangegangenen Stunde weitgehend gut war und kaum Probleme auftraten, habe ich mich dafür entschieden, die Schüler die Textausschnitte gruppenarbeitsteilig erarbeiten zu lassen. Das gemeinsame Lesen der Ausschnitte und die Klärung von Fragen im Plenum entfällt, dennoch erhalten die

Schüler durch die Gruppenarbeit die Möglichkeit, Verständnisprobleme mit ihren Mitschülern zu klären. Um die Schüler mit dem Text nicht völlig alleine zu lassen, werden außerdem Hilfekarten für die einzelnen Textstellen bereitgelegt.

Insgesamt wurden drei Textstellen zur Charakterisierung Penthesileas ausgewählt, durch welche klar wird, dass Penthesilea zwei widerstreitende Frauentypen zu gleichen Teilen in sich vereint: In der ersten Textstelle tritt Penthesilea durch und durch als Kriegerin auf, während sie in der zweiten Textstelle als sittsame Frau erscheint, welche die Männer durch ihre weiblichen Tugenden betört. In der dritten Textstelle treten die kriegerische und weibliche Seite Penthesileas zu gleichen Teilen hervor: Sie wird einerseits als Naturgewalt und andererseits als durch weibliche Reize entzückende Frau beschrieben.

Pro Textstelle sollen zwei Schülergruppen, bestehend aus jeweils vier Schülern, Eigenschaften und Merkmale der Amazonenkönigin unterstreichen und auf das Arbeitsblatt mit der Figurine übertragen, wobei Eigenschaften, die einem Frauentypen entsprechen, gebündelt auf einer Seite der Figurine stehen sollen. In einem weiteren Schritt sollen die Schüler der einzelnen Gruppen mit Schülern aus Gruppen mit anderen Textausschnitten zusammengehen, die Eigenschaften der Amazone auf dem Arbeitsblatt ergänzen und diskutieren, welchem Frauentyp/welchen Frauentypen Penthesilea zugeordnet werden kann und die Figurine entsprechend gestalten.

Die Figurine dient zur Visualisierung des Charakters der Amazonenkönigin. Die Ergebnisse der Schüler werden mittels der Methode des Gallery Walks gesichtet. Dabei können gerne sehr unterschiedliche Darstellungen der Amazonenkönigin entstehen: sie kann als Frau mit lockigen Haaren und Rüstung dargestellt werden, die männliche und weibliche Attribute enthält oder als Frau, die nur männliche (weibliche) Attribute hat. Gerade die Vielfalt der Figurinen erlaubt eine fruchtbare Diskussion darüber, welchem Frauentyp die Amazone zuzuordnen ist. Die Ergebnisse der Diskussion werden wieder an der Plakatwand visualisiert, indem ein Bild der Amazonenkönigin angepinnt wird und ausgehend von diesem, Fäden zu den entsprechenden Charaktereigenschaften gezogen werden.

Im zweiten Teil der Stunde wird der Gründungsmythos der Amazonen näher betrachtet, um den Konflikt Penthesileas deutlich zu machen und aufzuzeigen, dass die Figur ein Produkt der Normen ihrer Kultur ist, was sich nicht zuletzt in ihrem androgynen Äußeren, speziell in der abgerissenen Brust manifestiert. Zudem wird im Gespräch mit Achill deutlich, dass es dessen Anwesenheit ist, welche den Wunsch Penthesileas, eine „normale“ Frau sein zu dürfen, hervorruft.

Die Schüler sollen daher den Textausschnitt in Bezug auf die für Penthesilea und Achill geltenden Normen lesen, die in einem kurzen Tafelanschrieb festgehalten werden.

Die zuvor gestaltete Figurine kann nun durch dieses charakteristische körperliche Merkmal, das auch Zeichen der Kultur der Amazonen ist, ergänzt werden.

In der Hausaufgabe sollen die Schüler eine Rollenbiografie verfassen und sich so auch affektiv mit der Frauenfigur und ihrem Konflikt auseinandersetzen.

Da es für männliche Schüler schwer ist, sich in eine Frauenfigur hineinzusetzen und sie dies möglicherweise als belastend empfinden, steht für sie eine alternative Aufgabe bereit: Sie sollen Penthesilea und deren Beziehung zu Achilles aus dessen Perspektive in Form eines inneren Monologs beschreiben.

Eine der beiden Aufgaben wird wiederum Teil der Radiosendung sein.

## Durchführung und Reflexion

Der Einstieg in die Stunde hat wie erhofft die Aufmerksamkeit der Schüler erregt. Da am Anfang das Licht im Klassenzimmer ausgemacht wurde und keine verbale Begrüßung stattfand, sondern nur stumme Impulse mittels des Tageslichtprojektors erfolgten, waren die Schüler sehr gespannt. Obwohl ich dahingehend bedenken hatte, hat das Feature zur Bereitstellung des Vorwissens zum Trojanischen Krieg und zum Eingreifen der Amazonen ausgereicht. Auch in Bezug auf die ersten Eindrücke zu Penthesilea machten die Schüler schon gute Beobachtungen, was jedoch sicherlich auch auf die Weise des Vortrags zurückzuführen war. So habe ich Textstellen, in denen Penthesilea als Kriegerin dargestellt wurde laut und harsch vorgetragen, während ich Textabschnitte, in denen es um Penthesileas Gefühle für Achill ging, leise und sanft gesprochen habe. An den formulierten Fragen der Schüler, wie z.B. „Warum kämpft Penthesilea gegen den Mann, den sie liebt?“ wurde ersichtlich, dass sie das Konzept des Matriarchats, das im Feature schon angeklungen ist, sehr befremdlich finden.

In der Erarbeitungsphase taten sich die Schüler insgesamt schwer. Zwar gelang es den Gruppen, Eigenschaften, die Penthesilea charakterisieren, herauszuschreiben und die Figurine zu gestalten, dennoch wurde klar, dass die Textstellen von vielen nur oberflächlich verstanden wurden. Die bildliche Sprache, wie z.B. die Darstellung Penthesileas als Naturgewalt oder der Vergleich der Amazonenkönigin mit einer lockenden Nachtigall bereitete den Schülern Verständnisschwierigkeiten, auch deshalb, weil die angebotenen Hilfekarten nicht genutzt wurden.

Das Zeichnen der Figurinen war für ein paar Schüler sehr frustrierend. Nichtsdestotrotz entstanden einige sehr schöne Figurinen. Wie vermutet, gab es teilweise nur Kriegerinnen oder nur Mädchen oder eine Mischung aus beidem. Manche versuchten auch, Penthesilea als Kentaurin oder als gewaltigen Sturm zu zeichnen, der die durch Strichmännchen veranschaulichten Griechen mitriss. Besonders beeindruckend war die Figurine einer Schülerin, welche von dieser in zwei Hälften geteilt worden war: die eine Hälfte entsprach der weiblichen Seite Penthesileas, während die andere Seite ihrer selbstbewussten kriegerischen Seiten entsprach.

Die Zuordnung der Figur zu den Frauentypen gelang innerhalb des Klassenverbands recht gut, wobei wiederum zu konstatieren war, dass sich hauptsächlich die guten Schüler an der Diskussion beteiligten. Von Schülerseite wurde ebenfalls mit in die Diskussion eingebracht, dass das Frauenbild der „männlichen“ bzw. „kriegerischen“ Frau auch im Zweiten Weltkrieg, bzw. nach diesem eine große Rolle gespielt hat.

Im Anschluss daran wurde der Textausschnitt zur Klärung des Amazonenmythos' gemeinsam mit verteilten Rollen gelesen. Die Erarbeitung der kulturellen Normen Penthesileas und Achills fand jedoch nicht wie geplant in Einzelarbeit statt. Vielmehr wurde das Tafelbild durch gezielte Fragen zu bestimmten Textstellen gemeinsam erarbeitet. Der Vorteil dieser zentral gesteuerten Erarbeitung ist zweifelsohne, dass direkt auf Verständnisprobleme eingegangen werden konnte und alle Schüler, die interessiert mitarbeiteten, eine Chance hatten, den komplexeren Text zu verstehen. Von Nachteil ist jedoch, dass die Schüleraktivierung im Vergleich zum ersten Teil der Stunde deutlich geringer war und gerade den guten Schülern die Möglichkeit genommen wurde, sich zuerst selbst mit dem Text auseinanderzusetzen.

Die an das Tafelbild anschließende Reflexion bezüglich der Möglichkeit einer gelingenden Beziehung zwischen Penthesilea und Achill war sehr ertragreich. Die Schüler erkannten, dass die beiden Figuren stark von ihrer Kultur geprägt sind und diese nicht einfach hinter sich lassen können, bzw. dass eine Beziehung nur möglich wäre, wenn eine der beiden Figuren die eigene Kultur hinter sich lassen könnte. Ein



Großteil der Klasse hielt dies für unwahrscheinlich und glaubte an ein tragisches Ende, während ein paar Romantiker an der Liebe von Penthesilea und Achill festhielten. Ich klärte den Ausgang des Dramas absichtlich nicht auf, sondern ermutigte die Schüler dazu, das Drama zu lesen oder den Ausgang zumindest zu recherchieren.

Meiner Meinung nach hat trotz der anfänglichen Probleme ein großer Teil der Klasse den Konflikt, in dem sich Penthesilea befindet, erfasst und erkannt, dass die Figuren durch ihre kulturellen Normen geprägt werden. Dies wurde nicht zuletzt an den abgegebenen Hausaufgaben ersichtlich.

In dieser Stunde wurde die innerhalb der Klasse bestehende Heterogenität sehr deutlich: Während sich gute Schüler gerne mit dem Text auseinandersetzten und die Figur der Amazonenkönigin in Bezug auf ihre Zerrissenheit spannend fanden, taten sich auch viele Schüler sehr schwer damit, den Text selbst zu verstehen und sich mit dem Gegenentwurf des Matriarchats anzufreunden.

Rückblickend wäre es für die Schüler einfacher gewesen, ich hätte die Anzahl der Textausschnitte in der ersten Arbeitsphase reduziert und wäre genauer auf die verwendeten sprachlichen Bilder eingegangen. Zwar würde ich die Schüler wiederum zuerst durch Einzel- bzw. Gruppenarbeit mit dem Text konfrontieren und dazu Hilfekarten ausgeben, um die guten Schüler zu fordern und den schlechten Schülern, die Chance zu geben, sich den Inhalt mit abgestuften Hilfen selbstständig zu erarbeiten. Jedoch würde ich die Sicherungsphase ausführlicher gestalten, um auch den schlechten Schülern eine Chance zu geben, die sprachlichen Bilder auf eine Deutungsebene zu führen. Beispielsweise wäre eine Sicherung am Tageslichtprojektor denkbar: die entsprechende Textstelle könnte auf Folie kopiert werden und die rhetorischen Mittel unterstrichen, benannt und interpretiert werden.

#### 2.2.4 Käthchen – ein treuer Hund oder eine selbstbewusste Frau?

##### Angestrebte Stundenziele

Die Schülerinnen und Schüler können:

- den Charakter Käthchens und deren Charakterwandlung durch die Begegnung mit dem Grafen vom Strahl beschreiben.
- die gesellschaftlichen Folgen für Käthchen durch ihre Charakteränderung erläutern.
- Käthchen den entsprechenden Frauentypen zuordnen und ihre Entscheidung begründen.

##### Tabellarischer Verlaufplan

Unterrichtsphase	Schüler- / Lehreraktivität	Methode/ Sozialform	Medien/ Material
Einstieg	Tafelsturm: Das Käthchen von Heilbronn.	Tafelsturm	Tafel
Erarbeitung I	Bilderpuzzle Käthchen: Die Schüler gehen in Gruppen zusammen und erhalten einen Umschlag mit fünf Bildern und fünf Textausschnitten, die sie einander zuordnen und in die richtige Reihenfolge bringen sollen (Selbstkontrolle).	GA	M16 M17
Erarbeitung II	Die Schüler erstellen mithilfe des Bilderpuzzles eine Figurenkonstellation.	GA	Folie
Sicherung	Vorstellung der erarbeiteten Figurenkonstellation.	SV	OHP, Folie

Erarbeitung III	Die Schüler lesen den Textausschnitt mit verteilten Rollen vor und erhalten im Anschluss die Möglichkeit Fragen zu stellen.	UG	M18
Erarbeitung IV	Die Schüler unterstreichen explizite und implizite Charaktereigenschaften Käthchens im Text und machen sich Randnotizen.	EA	M18
Sicherung	In Form eines Tafelbilds wird der Charakter Käthchens vor und nach dem Treffen mit dem Grafen aufgezeigt.  Ergänzung des Tafelbilds durch weiterführende Fragen: - Die Schüler erläutern in eigenen Worten, wie sich der Charakter Käthchens durch die Begegnung mit dem Grafen verändert hat und was die Ursache für diese Veränderung sein könnte. - Die Schüler äußern sich dazu, inwiefern sich Käthchens gesellschaftliches Ansehen durch ihre Begegnung mit dem Grafen verändert hat.	UG	Tafel
Reflexion	Die Schüler positionieren eine Bild von Käthchen an der Plakatwand und begründen ihre Meinung mit Textbelegen.	UG	Plakatwand
Hausaufgabe	Einen Brief an Käthchen verfassen.	EA	M19

### Durchführung und Reflexion

Das Brainstorming zum Käthchen von Heilbronn war sehr ernüchternd. Trotz des regionalen Bezugs, den die Schüler haben und der jährlichen Käthchenwahl in Heilbronn, wussten die Schüler nichts mit dem an der Tafel stehenden Begriff anzufangen. Der Einstieg in die Stunde mit dem Bilderpuzzle war in Bezug auf die Erarbeitung des Drameninhalts ertragreich, hat die Schüler aber bei Weitem nicht so motiviert, wie die Einstiege der vorangehenden Stunden.

Zwar standen in dieser Doppelstunde nur die Figur Käthchen und ihre Beziehung zu Graf Wetter vom Strahl im Zentrum, dennoch sollten die Schüler eine Figurenkonstellation erstellen, um einen Überblick über die Gesamthandlung zu erhalten, da in der Folgestunde die Figur der Kunigunde betrachtet wird. Die zusätzlich auf Folie geschriebene Figurenkonstellation wurde von einer Schülergruppe vorgestellt. Insgesamt waren die Ergebnisse aller Gruppen nachvollziehbar, auch wenn es manchen Figurenkonstellationen an Struktur mangelte.

Für die Charakterisierung Käthchens wurde ein Textausschnitt vom Anfang des Dramas gewählt, der nicht in Versen, sondern in Prosa geschrieben steht. In dieser Textstelle legt Käthchens Vater, der als Vertreter der Gesellschaft betrachtet werden kann, die Veränderung Käthchens durch die Begegnung mit dem Grafen dar.

Da in der letzten Stunde unvorhergesehene Textverständnisprobleme bei der selbstständigen Textarbeit aufgetreten waren, wurde der zu untersuchende Textabschnitt zunächst gemeinsam gelesen. Dabei wurden von den Schülern immer wieder Verständnisfragen gestellt, was gezeigt hat, dass eine gemeinsame erste Lektüre durchaus nötig war. In diesem Zusammenhang wurde auch der zwischen Käthchen und dem Grafen auftretende Ständekonflikt thematisiert. In der darauffolgenden Erarbeitungsphase wurde die Klasse in zwei Hälften geteilt: Die eine Hälfte der Klasse arbeitete den Charakter Käthchens vor der Begegnung mit dem Grafen, die andere Hälfte den Charakter nach der Begegnung mit dem Grafen heraus, indem relevante Textstellen unterstrichen und Randnotizen gemacht wurden.

Die Ergebnisse wurden dann zusammengetragen und in einem tabellarischen Tafelbild festgehalten, wobei die Schüler sich nicht damit zurückhielten, Käthchens

Verhalten als verrückt zu bewerten. Die Schüler erkannten die Veränderung von Käthchens Charakter und konnten die Liebe Käthchens zu dem Grafen als Ursache nennen. Sie erfassten auch, dass Käthchen durch ihr Verhalten ihr gesellschaftliches Ansehen ruiniert und ihr Verlangen nach dem Grafen nicht standesgemäß und daher verwerflich ist. Die gesellschaftliche Erniedrigung Käthchens wird auch in der Veränderung ihres Aussehens ersichtlich, was durch zwei von der Klasse ausgewählte Bilder visualisiert wurde.

Die Zuordnung Käthchens zu den Frauentypen fiel nach der Erarbeitung ihres Charakters nicht schwer. Erstaunlich war, dass die Schüler Käthchens Verhalten trotz ihrer Unterwürfigkeit als selbstbewusst bewerteten, was damit begründet wurde, dass das Käthchen um den Grafen wirbt und aus der Ständeordnung ausbricht. Ein Schüler argumentierte sogar unter Einbeziehung des Bilderpuzzles, dass Käthchen bereit ist, in den brennenden Turm zu gehen, um das Bild des Grafen zu retten, was sowohl von Selbstbewusstsein und Mut als auch von Dummheit bzw. Naivität zeugen würde.

In einer vertiefenden Hausaufgabe, die wiederum Teil der Radiosendung sein sollte, sollten die Schüler als Freund/Freundin von Käthchen einen Brief an Käthchen schreiben, in dem sie Käthchens Verhalten bewerten und ihr Ratschläge für die Zukunft geben. Die meisten Schüler erledigten die Hausaufgaben sorgfältig und stellten das Verhalten Käthchens genau dar. Unter den Hausaufgaben gab es jedoch auch Exemplare, in denen das Verhalten Käthchens – ohne dieses überhaupt zu benennen – verurteilt und Käthchen selbst beleidigt wurde.

## 2.2.5 Kunigunde – eine Femme fatale par excellence?

### Angestrebte Stundenziele

Die Schülerinnen und Schüler können:

- Kunigunde charakterisieren und darlegen, warum sie den Stereotypen der Femme fatale verkörpert.
- den Unterschied zwischen komplexen Hauptcharakteren und flachen Nebencharakteren erkennen.

### Tabellarischer Verlaufsplan

Unterrichtsphase	Schüler-/ Lehreraktivität	Methode/ Sozialform	Medien/ Material
Einstieg	Feature: „Frauen regier'n die Welt“ – Roger Cicero. - Durch welche Mittel regieren die Frauen im Lied die Welt / die Männer? - Fällt euch eine Figur im Käthchen von Heilbronn ein, die ebenfalls die Männer regiert?	LV UG	M20, OHP, Tafel
Erarbeitung I	Gruppenarbeitsteilig wird anhand verschiedener Textstellen erarbeitet, wie Kunigunde die Männer regiert /manipuliert.	PA	M21
Sicherung	Die Ergebnisse werden in einem Tafelbild gesichert.	UG	Tafel
Reflexion	Kunigunde wird an der Plakatwand positioniert. Sicherung durch die Ergänzung des Tafelaufschriebs.		Plakatwand

## Durchführung und Reflexion

Ziel dieser Stunde war die Erkenntnis, dass es sich bei Kunigunde im Gegensatz zu den anderen Frauenfiguren um einen flachen Charakter, einen literarischen Stereotypen handelt.

Als Einstieg in die Stunde wurde ein Feature zu dem Lied „Frauen regier'n die Welt“ von Roger Cicero gewählt. Die Schüler sollten anschließend Arten des Regierens nennen und deren Funktionsweise erläutern. Dies funktionierte gut, wobei die Schüler auch Machtmittel aufzählten, die nicht Teil des Lieds waren. Von diesem Einstieg ausgehend wurde auf das Drama übergeleitet, wobei in diesem Zusammenhang die Dramenhandlung mithilfe der erstellten Figurenkonstellationen rekapituliert wurde.

In der Erarbeitungsphase arbeiteten die Schüler arbeitsteilig die Machtmittel Kunigundes gegenüber den Männern heraus. Hierfür wurden Textstellen ausgewählt, in denen Kunigundes Verführungskünste aufgezeigt und ihr trügerisches Wesen entlarvt wird. Die ausgegebenen Textstellen wurden mit einer kurzen inhaltlichen Hinführung versehen, um den Schülern die Einordnung der jeweiligen Szene in das Dramengeschehen zu erleichtern. Die Partnerarbeit ermöglichte es den Schülern, sich über ihre Erkenntnisse auszutauschen und sich gegenseitig bei der Erarbeitung zu helfen. Schnelle Schüler erhielten weitere Textstellen zur Analyse. Die Textarbeit gelang in dieser Stunde erstaunlich gut und die Schüler arbeiteten verschiedene Machtmittel heraus, wie z.B. die verführerische Schönheit Kunigundes oder ihre scheinbar liebevolle Hingebung.

Die Ergebnisse wurden durch einen Tafelanschrieb gesichert, in dem „Sein“ und „Schein“ von Kunigundes Wesen gegenübergestellt wurden.

Die gemeinsame Positionierung Kunigundes an der Plakatwand verlief zügig. Die vom Bild Kunigundes gespannten Fäden zeigten anschaulich, dass die Frauenfigur nur Charaktereigenschaften der *Femme fatale* aufweist. Kunigunde wurde als literarisches Stereotyp erkannt, dem es im Vergleich zu den anderen Figuren an Komplexität und Tiefe fehlt.

Besonders erfreulich war der Umstand, dass ein Schüler direkt Vergleiche zu einer Frauenfigur eines anderen Dramas zog. So wies er daraufhin, dass sich Kunigunde kaum von der Figur der Adelheid aus dem Drama *Götz von Berlichingen* unterscheidet. Dieser Beitrag zeigt, dass die Schüler durch das Aufzeigen der in der Literatur existierenden Stereotypen in der Lage sind, Muster zu erkennen und daraus Schlüsse in Bezug auf die Interpretation der Figur und ihrer Rolle innerhalb des Dramengeschehens ziehen können. Dies ist ungemein hilfreich für die Interpretation weiterer Dramen, da sich aus dem Verständnis der Figuren und ihrer Handlungsmotive auch ein Verständnis für den Dramenkonflikt ergibt.

### 2.2.6 Interview für die Frauenzeitschrift *Brigitte* – Was für eine Frau bist du?

#### Angestrebte Stundenziele

Die Schülerinnen und Schüler können:

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede der behandelten Frauenfiguren nennen.

## Tabellarischer Verlaufsplan

Unterrichtsphase	Schüler-/ Lehreraktivität	Methode/ Sozialform	Medien/ Material
Einstieg	Stummer Impuls: Titelblatt der Frauenzeitschrift „Brigitte“	UG	M22
Erarbeitung I	Die Schüler werden in Gruppen eingeteilt (eine Journalistengruppe und eine Gruppe für jede der behandelten Frauenfigur). Die Schüler versetzen sich in die zugeteilte Frauenfigur und überlegen sich Antworten auf mögliche Interviewfragen, zu ihrem Leben, ihren Handlungen und ihren Entscheidungen.	GA	M23
Sicherung	Die Journalisten stellen den anwesenden Frauenfiguren Fragen, die spontan beantwortet werden müssen. (Das Interview wird für die Radiosendung aufgenommen)	UG	M23
Transfer	Die Schüler betrachten die Plakatwand und die bisher behandelten Frauenfiguren und vergleichen diese.	think-pair-share	Plakatwand, Tafel
Hausaufgabe	Stellt Nachforschungen zu dem Autor H. v. Kleist an und überlegt euch mögliche Interviewfragen für Herr Emig.		

## Methodisch-didaktische Überlegungen und Reflexion

In dieser Stunde wurde das Erlernte rekapituliert und durch eine vergleichende Betrachtung auf eine abstraktere Bedeutungsebene überführt. Dies geschah mittels eines fiktiven Interviews mit der Frauenzeitschrift *Brigitte*. Die Schüler wurden zufällig in fünf Gruppen eingeteilt – Marquise, Penthesilea, Käthchen, Kunigunde und Journalist. Während sich die Journalisten geeignete Fragestellungen für die einzelnen Frauenfiguren überlegten, beschäftigten sich die restlichen Gruppen noch einmal vertieft mit der zugeteilten Frauenfigur, indem sie stichwortartig relevante Charaktereigenschaften und Handlungsmotive notierten. Die Schüler arbeiteten intensiv und diskutierten mögliche Fragestellungen und Antworten.

Schließlich wurden jeweils zwei Gruppenmitglieder für das Interview nach vorne gebeten: Die Frauenfiguren und der Journalist saßen in Form eines Halbkreises vor der Klasse und hielten ein Schild mit der entsprechenden Bezeichnung ihrer Person vor sich. Ein weiteres Gruppenmitglied stellte sich je hinter den Stuhl, um im Notfall helfend einspringen zu können und weitere Fragen oder Antworten zu liefern.

Der Rest der Klasse hatte die Aufgabe, eine Tabelle anzufertigen, in der die Antworten der Frauenfiguren zu den erfragten Themen kurz stichwortartig notiert werden sollten. Das Interview wurde mit dem Einverständnis der Schüler aufgenommen. Da insgesamt sehr interessante Fragen und Antworten geliefert wurden, wurde es in die Radiosendung mitaufgenommen und dafür geschnitten.

Eine anschließende Reflexion zu den Frauenfiguren gemäß der Think-Pair-Share-Methode führte unter Einbeziehung der zum Interview erstellten Tabellen und der Betrachtung der Plakatwand zu dem Ergebnis, dass die Frauenfiguren insgesamt sehr unterschiedlich sind, sich jedoch abgesehen von Kunigunde in ihrer Komplexität gleichen. Des Weiteren wurde genannt, dass die komplexen Frauenfiguren alle eine charakterliche Veränderung durchlaufen, was jeweils auf die Begegnung mit einem Mann zurückzuführen wäre. Durch gezielte Nachfragen nach der gesellschaftlichen

Anerkennung der Figuren und ihren Handlungsmotiven erkannten die Schüler auch, dass alle Frauen aus Liebe gegen die geltenden gesellschaftlichen Normen verstoßen.<sup>56</sup>

Am Ende der Stunde wurde die Zeit knapp, weshalb der Tafelanschrieb sehr kurz ausfiel.

Die Hausaufgabe bestand darin, sich mit dem Autor Kleist auseinanderzusetzen und sich Interviewfragen für Herr Emig, den Direktor des Kleistarchivs zu überlegen.

## 2.2.7 Kleist – Ein Dichter dem auf Erden nicht zu helfen war?

### Angestrebte Stundenziele

Die Schülerinnen und Schüler können:

- den Zusammenhang zwischen Text, Entstehungszeit und Lebensumständen des Autors herstellen und insbesondere beschreiben, in welchem Verhältnis die zeitgenössische Realität zur entworfenen fiktiven Welt steht.

### Tabellarischer Verlaufsplan

Unterrichtsphase	Schüler-/ Lehreraktivität	Methode/ Sozialform	Medien/ Material
Einstieg	Zu Beginn der Stunde wird ein Bild Heinrich von Kleists gezeigt. Dazu findet ein Lehrervortrag zum Leben Kleists statt, der durch Hörbeiträge ergänzt wird, in denen Briefe Kleists vorgelesen werden. <sup>57</sup>	LV	OHP, M24
Erarbeitung I	In Abhängigkeit von den zuhause erledigten Nachforschungen der Schüler können sie ihr Wissen durch bereitgestelltes Infomaterial ergänzen.	Lerntheke, EA	M25
Erarbeitung II	Die Schüler notieren Interviewfragen auf Karten, die sie später dem Direktor des Kleist Archivs, Günther Emig, stellen möchten. In Form einer Pyramidendiskussion gehen die Schüler in immer größere Schülergruppen zusammen, in denen sie die Fragen nach Relevanz sortieren und gleiche Karten aussortieren.	Pyramiden- diskussion	Karten
Sicherung I	Die auf Karten stehenden Fragen werden im Plenum vorgelesen, beurteilt und eventuell ergänzt.	UG	
	Eine Schülerin führt das Interview mit Herr Emig, das für die Radiosendung aufgenommen werden darf.		Aufnahme- gerät
Sicherung II	Die Schüler erstellen ein Plakat zu Kleist.		Plakate

<sup>56</sup> Bei mehr Zeit hätte die Diskussion durch das folgende Zitat weiter angeregt werden können, das aufzeigt, dass beide Frauenfiguren nach ihrer persönlichen Erfüllung streben. Dabei geht Penthesilea destruktiv und selbstbewusst vor, während Käthchen ihr Ziel durch bedingungslose Hingabe zu erreichen versucht:

Denn wer das Käthchen liebt, dem kann die Penthesilea nicht ganz unbegreiflich sein; sie gehören ja wie das + und – der Algebra zusammen und sind Ein und dasselbe Wesen nur unter entgegengesetzten Beziehungen gedacht.

(Albrecht Weber: Brennpunkte und Brennpunkte, Würzburg 2008, S. 79.)

<sup>57</sup> Grundlage für den Lehrervortrag bildet folgender Zeitungsartikel und folgender Hörbeitrag:  
Adam Sobocynski: Schöne Abgründe: <http://www.zeit.de/2011/02/Heinrich-von-Kleist> (zuletzt gesehen am 06.01.18)

Hermann Beil: Kleist ein Lebensmonolog aus den Briefen mit Ulrich Matthes (vorgespielt wurden die nachfolgenden Tracks in der angegebenen Reihenfolge: CD 2 Track 11; Track 12; CD 1 Track 4; Track 13; Track 26; Track 14; CD 2 Track 3)

## **Durchführung und Reflexion**

Ziel dieser Stunde war es, das Experteninterview mit Herrn Emig vorzubereiten, das Aufschluss über den Zusammenhang von Text, Entstehungszeit der Werke und die Lebensumstände des Autors geben soll.

Der Einstieg hatte die Funktion, den Schülern einen kurzen Überblick über Kleists Leben zu geben und sie emotional zu involvieren. Dies geschah mittels eines Lehrervortrags, der durch Hörspielbeiträge unterstützt wurde, in denen Briefe Kleists vorgelesen werden. Es wurden Briefe ausgewählt, die Kleists Einstellung gegenüber seiner Verlobten Wilhelmine von Zenge aufzeigten und seine Gefühle, seine Hoffnungen und Ängste ausdrückten. Visuell unterstützt wurde dieser Vortrag durch ein Bild von Heinrich von Kleist, das auf den Tageslichtprojektor gelegt wurde. Ansonsten wurde der Raum abgedunkelt, sodass sich die Schüler voll auf das Gehörte konzentrieren konnten.

Zwar war der Einstieg informativ, beeindruckt hat er die Schüler aber nicht. Trotz den emotional vorgetragenen Hörspielbeiträgen verfehlte der Einstieg seine Intention, die Schüler auch affektiv zu erreichen. Die Klasse zeigte sich insgesamt ungeduldig und verschlafen und es fiel ihnen schwer, stillzusitzen und zuzuhören.

Die Arbeit mit der Lerntheke verlief hingegen im Großen und Ganzen wie erwartet. Die Schüler knüpften an ihre häusliche Rechercharbeit an und setzten sich in ihrem eigenen Lerntempo je nach Interesse und Vorwissen selbstständig mit den zur Verfügung gestellten Materialien zu Kleists Leben, seinem Erfolg als Dichter, seiner Einstellung gegenüber Frauen, usw. auseinander.

Natürlich hat diese Methode der Lerntheke zur Folge, dass sich desinteressierte Schüler leicht ausklinken konnten. Dies war tatsächlich bei einem Schüler auch der Fall, der sich aber nach einer Ermahnung wieder ins Unterrichtsgeschehen einbrachte. Insgesamt wurden sehr gute Interviewfragen notiert, die in Form einer Pyramidendiskussion sortiert und strukturiert wurden. Aufgrund der knapp werdenden Zeit musste die Auswahl geeigneter Interviewfragen sehr schnell geschehen, was jedoch gelang, da die Schüler sehr motiviert waren, das Interview vor Eintreffen des Experten fertigzustellen.

Eine Schülerin erklärte sich dazu bereit, das Interview mit Herrn Emig zu führen, das mit dessen Erlaubnis für die Radiosendung aufgenommen wurde.

Es wurde ein Stuhlkreis gebildet und die Schüler erhielten den Auftrag, sich im Verlauf des Interviews Notizen zu machen. Insgesamt waren die Schüler sehr interessiert und aufmerksam. Die Schüler gaben nach dem Interview die Rückmeldung, dass sie die Gelegenheit, Herr Emig Fragen stellen zu dürfen, sehr schätzten.

Nach der Verabschiedung von Herr Emig erstellten die Schüler noch Plakate zu Kleist, wofür jedoch nur noch knappe fünfzehn Minuten Zeit blieben, da das Interview insgesamt länger dauerte, als gedacht.

## **3 Kritische Reflexion**

### **3.1 Auswertung der Schülerergebnisse**

#### **Die gestaltende Interpretation**

Die eingesammelten Hausaufgaben wurden von den Schülern der gesamten Klasse sorgfältig erledigt und abgesehen von einer Ausnahme wurden auch alle Hausaufgaben immer fristgerecht abgegeben. Die innerhalb der Klasse bestehende Heterogenität wurde auch bei den Hausaufgaben ersichtlich - sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene. Während sich einige Schüler intensiv mit den Figuren

und ihren Konflikten auseinandergesetzt haben, blieben andere Schüler oberflächlich. So kam es zum Beispiel vor, dass die Rollenbiografie Penthesileas eher einer Nacherzählung des Amazonenmythos' glich und der Brief an Käthchen zum Großteil aus Beleidigungen bestand. Es gab jedoch auch Schüler, die das Dilemma der Amazonenkönigin pointiert darlegten oder ausführliche Interviews mit der Marquise gestalteten.

Positiv hervorzuheben ist, dass sich alle Schüler bemüht haben, die inhaltlichen und sprachlichen Defizite ihrer Texte zu verbessern. Manche Schüler wollten ihre Texte sogar mehrfach abgeben. Motivation dafür, die Texte zu überarbeiten, lieferte sicher der Ausblick auf die Radiosendung.

### **Die Radiosendung**

Im Folgenden möchte ich kurz auf die Schülerprodukte eingehen, die auch auf der beiliegenden CD enthalten sind:

- **Gruppe A: Moderation der Radiosendung**

Die Moderation der Radiosendung und die Einbettung der Schülerbeiträge wurde von einer Gruppe, bestehend aus sechs Mädchen bearbeitet, die im Unterricht sehr gute bis gute Leistungen erbringen. Die Schüler waren bei dieser Aufgabe sehr frei. Ihnen wurde lediglich der Auftrag gegeben, einen Rahmen für die Beiträge zu schaffen und eventuell adäquate Werbebeiträge in die Radiosendung zu integrieren.

Die Schüler setzten diese Aufgabe mit sehr viel Kreativität um: So nahmen sie den Weltfrauentag als Anlass für die Radiosendung, die immer wieder von Werbebeiträgen unterbrochen wird, in denen für weibliche Hygieneartikel, Kondome, BHs oder den Beitritt in die Bundeswehr geworben wird. Damit erschufen sie eine Atmosphäre, in der sich Witz und Ernst die Waage hielten.

Inhaltlich traten nur kleine Fehler auf: So wurde zum Beispiel der Beitrag zum Käthchen falsch anmoderiert. Ein anderes Mal wurden die Begriffe „Population“ und „Popularität“ vertauscht.

Was die Tonqualität und die technische Umsetzung der Aufnahme betrifft, sind Defizite festzustellen. So wurde nicht darauf geachtet, deutlich, langsam und melodisch zu sprechen, wie dies vor Beginn der Unterrichtseinheit erarbeitet wurde. Auch die Auseinandersetzung mit dem Programm „Audacity“ kam dem Produkt nach zu urteilen etwas kurz: Versprecher oder längere Pausen wurden nicht herausgeschnitten und die Möglichkeit Hintergrundgeräusche einzuarbeiten wurde ungenutzt gelassen. Stattdessen wurden während der Aufnahme Handyklingeltöne o.ä. abgespielt, um Soundeffekte in die Aufnahmen einzubringen.

- **Gruppe B: Ein Interview mit der Marquise von O...**

Der von der zweiten Gruppe erstellte Hörbeitrag ist inhaltlich sowie technisch sehr gut umgesetzt. Die Gruppe bestand aus vier Jungen und drei Mädchen, von denen zwei Schüler sehr gute oder gute Leistungen erbringen, während ein Schüler sehr große Probleme mit der deutschen Sprache hat. Die restlichen Schüler befinden sich im Mittelfeld. Die Schüler haben ihre verbesserten Hausaufgaben zur Marquise als Grundlage genommen und daraus einen neuen Text erstellt, in dem die Ausgangssituation der Marquise verständlich dargelegt wird und die persönlichen und gesellschaftlichen Folgen der Schwangerschaft und der Zeitungsannonce herausgestellt werden.

Auch qualitativ ist die Tonaufnahme sehr gelungen. Als inhaltlich besonders wichtig erachtete Stellen wurden mit dramatischer Hintergrundmusik hinterlegt und auch sonst wurde nicht mit Soundeffekten gespart.



- **Gruppe C: Eine Rollenbiographie von Penthesilea**

Die aus sechs Schülerinnen bestehende Gruppe ist wiederum sehr heterogen zusammengesetzt. Eine der Schülerinnen wiederholt die Klasse und zeigt häufig Desinteresse am Unterricht. Umso erfreulicher war die Beobachtung, dass sich besagte Schülerin aktiv in die Gruppe einbrachte. Das Hörfeature zu Penthesilea wurde ansprechend gestaltet. Besonders gut ist die Idee der Gruppe, die Zerrissenheit Penthesileas zwischen ihrer weiblichen und kriegerischen Seite durch zwei verschiedene Sprecher hervorzuheben. Wie bei Gruppe A haben jedoch auch bei dieser Gruppe keine Bemühungen stattgefunden, den Hörbeitrag durch untermalende Geräusche interessanter zu gestalten.

- **Gruppe D: Der Brief an Käthchen**

Die vierte Gruppe besteht ebenfalls aus 6 Schülerinnen. Mit Ausnahme einer Schülerin ist die Gruppe eher leistungsschwach. Auch hier entschieden sich die Schüler dazu, gemeinsam einen neuen Text zu verfassen, wobei sie sich wiederum an den korrigierten Hausaufgaben orientierten. Die Schüler haben den Charakter Käthchens gut herausgearbeitet, ihr Verhalten bewertet und die gesellschaftlichen Folgen ihrer Handlungen aufgezeigt. Besonders schön ist, dass auch der Ständekonflikt zwischen Käthchen und dem Grafen miteinbezogen wird. Das Hörfeature zeichnet sich durch einen emotionalen Vortrag des Briefes aus, der durch ein die Atmosphäre unterstützendes Klavierstück im Hintergrund untermalt wird.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schüler durch das Verfassen der Texte gelernt haben, literarische Figuren durch produktionsorientierte Aufgabenstellungen zu charakterisieren und die daraus resultierenden Erkenntnisse sowie die Produkte selbst zu reflektieren und zu überarbeiten.

### **3.2 Auswertung des Schülerfeedbacks**

Im Anschluss an die Unterrichtseinheit erhielten die Schüler die Möglichkeit, anonym einen Feedbackbogen auszufüllen. Der Bogen besteht aus drei Teilen:

Im ersten Teil des Feedbackbogens werden die Schüler gebeten, einzelne Elemente der Unterrichtseinheit im Hinblick auf Motivation und Nutzen für die Charakterisierung der Frauenfiguren zu bewerten. Zunächst einmal ist zu konstatieren, dass die Schüler das Thema der Unterrichtseinheit überwiegend interessant fanden. Kein Schüler hat angegeben, sich überhaupt nicht mit dem Thema auseinandersetzen zu wollen. Dies verwunderte mich doch etwas, da ich glaubte, vor allem bei den Jungs auf Abneigung zu stoßen. Vermutlich wurde das Thema auch deshalb so gut angenommen, weil die Klasse aus insgesamt 21 Mädchen besteht. Besonders positiv bewertet wurde die im Verlauf der Einheit erstellte Plakatwand und die Positionierung und Bewertung der jeweiligen Frauenfigur. Auch das Konzept „Lektüre in Auszügen“ wurde von einem Großteil der Klasse für gut befunden. Lediglich drei Schüler haben angegeben, dass sie die Werke lieber vollständig und nicht nur in Bezug auf die Frauenfiguren behandelt hätten. Die Einstiege wurden als informativ und motivierend empfunden – mit Ausnahme des Bilderpuzzles und der Erzählung zu Kleists Leben.

Im zweiten Teil wurden die Schüler angehalten, sich in Bezug auf ihren persönlichen Lernerfolg in der Einheit zu äußern. Hier schätzten sich die Schüler insgesamt etwas besser ein, als ich dies getan habe. Zwar ist bei den Schülern durchaus ein Kompetenzzuwachs in Bezug auf die Figurencharakterisierung und die Analyse von Texten festzustellen, dennoch haben noch viele Probleme bei der Textarbeit, was sich auch darin äußert, dass es nicht allen Schülern gelungen ist, den Konflikt der Figuren vollständig nachzuvollziehen und pointiert im Rahmen der Schreibaufträge

wiederzugeben. Gerade was die Analyse von Textstellen betrifft, weist die Unterrichtseinheit noch Schwachstellen auf. Eine gemeinsam durchgeführte Analyse und Interpretation der zahlreich vorhandenen rhetorischen Stilmittel hätte sicher vielen Schülern gutgetan.

Im dritten Teil des Feedbackbogens erhielten die Schüler die Möglichkeit, positive und negative Aspekte der Unterrichtseinheit herauszustellen und Verbesserungsvorschläge anzubringen. Leider nutzten nicht viele Schüler die Chance, ihrer Meinung Ausdruck zu verleihen. Positiv hervorgehoben wurde wiederum die Plakatwand, das Interview mit Herrn Emig und die „Geschichten der Frauenfiguren“, womit wohl die Handlungen der behandelten Werke gemeint sind.

Mit negativer Kritik wurde sich zurückgehalten. Jedoch äußerten zwei Schüler, dass sie die Produktion der Radiosendung weder hilfreich noch motivierend fanden, was mich wiederum überrascht hat. Der allgemeine Konsens war ein anderer.

Schenkt man dem Feedback der Schüler Glauben, kann die Einheit aus Sicht der Klasse als erfolgreich betrachtet werden.

### **3.3 Reflexion der Planung und Durchführung der Einheit**

Insgesamt bin ich mit der Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit zufrieden. Zweifellos wurden die gesteckten Ziele für die Unterrichtseinheit erreicht: Die Schüler haben einen Kompetenzzuwachs im Bereich der Figurencharakterisierung und ich wage zu behaupten, dass manche Schüler nun in der Lage sind, ausgehend von Figurentypen Handlungsmuster zu erkennen und daraus Schlüsse in Bezug auf die Interpretation der Figur und ihrer Rolle innerhalb des Werks ziehen zu können, was nicht zuletzt der Vergleich eines Schülers von Kunigunde und Adelheid zeigte. Wie die sehr gelungene Radiosendung der Klasse zeigt, können die Schüler auch Formen des gestaltenden Interpretierens sowie handlungs- und produktionsorientierte Methoden zur Erschließung von Texten anwenden und ihren Erkenntnisgewinn reflektieren. Des Weiteren können die Schüler die geschichtliche Bedingtheit von Werken und den Zusammenhang zwischen Text, Entstehungszeit und Autor nachvollziehen.

Die Auseinandersetzung mit Literatur wird vor allem dann interessant, wenn sie es vermag, die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung zu fördern und das Interesse an Literatur zu wecken. Zwar kann ich keine Aussagen darüber machen, ob die Schüler einen persönlichen Nutzen aus der Unterrichtseinheit gezogen haben, aber ich kann bestätigen, dass die vertiefte Auseinandersetzung der Schüler mit literarischen und real existenten Rollenbildern diese mindestens zum Nachdenken angeregt hat. Auch lassen auf den Feedbackbögen stehende Kommentare, wie „über diese Figur hätte ich gerne mehr erfahren“ oder „die Handlung der Werke war sehr spannend“ hoffen, dass die Schüler gegenüber der Lektüre weiterer Literatur nicht abgeneigt sind. Für diese positive Resonanz ist sicherlich auch das Konzept „Lektüre in Auszügen“ mitverantwortlich, da es eine größere Überforderung der Schüler verhindert und gleichzeitig ermöglicht, einen Überblick über die Handlung vier verschiedener Werke zu geben.

Gleichwohl bringt das Konzept, trotz des positiven Schülerfeedbacks und des Lernerfolgs, auch nicht zu übersehende Nachteile mit sich. Zwar hatte ich nie den Eindruck, dass die Schüler durch das ausschnittshafte Lesen größere Interpretationsprobleme hatten – vermutlich folgen sowieso viele Schüler diesem Konzept, da sie die im Unterricht behandelten Werke Zuhause nicht vollständig lesen – dennoch vertrete ich die Meinung, dass nur die Lektüre des gesamten Werks zu einem umfassenden Verständnis führen kann. Denn nur so können den Text durchziehende Motive und Symbole, wie der mit Kot beworfene Schwan in der

*Marquise von O...* adäquat interpretiert werden. Zudem verhindert die Verhandlung der vier Werke innerhalb einer Einheit, dass explizit auf die Gattungen der Werke eingegangen werden kann, was schließlich dazu führte, dass mich eine Schülerin am Ende der Einheit fragte, inwiefern *die Marquise von O...* ein Drama sei. Es wäre also sinnvoll, sich auch bei einer paradigmatischen Betrachtung eines Themas für eine Textsorte zu entscheiden und auf diese einzugehen.

Zusammenfassend komme ich zu dem Schluss, dass die Vorteile des Konzepts die Nachteile überwiegen. Die Crux bei der Behandlung eines oder in diesem Fall mehrerer Werke ist, dass man nie alles behandeln kann. In diesem Fall wurde auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem Werk zugunsten einer paradigmatischen Betrachtung der Frauenfiguren Kleists verzichtet. Ich denke, dass die Schüler ihr erlangtes Wissen über die Frauenfiguren und den zeithistorischen Kontext bei der Lektüre weiterer Werke, wie z.B. dem neuen Sternchenthema *Faust*, gewinnbringend einsetzen können.

Sollte ich die Unterrichtseinheit noch ein weiteres Mal unterrichten, würde ich mich grundsätzlich an der gehaltenen Einheit orientieren, auch wenn ich einiges anders machen würde: So würde ich mich z.B. bei der Auswahl der Werke auf eine Gattung beschränken und einen größeren Fokus auf sprachliche Bilder und rhetorische Mittel legen. Vielleicht wäre auch die Beschränkung auf zwei Frauenfiguren, z.B. das Käthchen und Penthesilea, die gut miteinander vergleichbar sind, sinnvoll. Dies würde erlauben, dass man die Frauenfiguren und ihre Beziehungen etwas ausführlicher behandeln und die Hausaufgaben in der nächsten Stunde besprechen könnte.

Noch anzumerken ist, dass das Gelingen der Unterrichtseinheit vermutlich von der Zusammensetzung der Lerngruppe abhängig ist. Ich könnte mir vorstellen, dass das Thema in einer Klasse mit mehr Jungen auf ein größeres Desinteresse stoßen würde, obwohl das bei den Jungen dieser Klasse scheinbar nicht der Fall war.

## 4 Literaturverzeichnis

### 4.1 Literaturliste

#### 4.1.1 Primärliteratur

**Kleist, Heinrich von:** Das Käthchen von Heilbronn oder die Feuerprobe. Ein großes historisches Ritterschauspiel. Anmerkungen von Dirk Grathoff, hg. von Philipp Reclam, Stuttgart 2007.

**Kleist, Heinrich von:** Die Marquise von O... Das Erdbeben in Chili. Erzählungen. Anmerkungen von Sabine Doering. Nachwort von Christian Wagenknecht, hg. von Philipp Reclam, Stuttgart 2004.

**Kleist, Heinrich von:** Penthesilea. Ein Trauerspiel. Anmerkungen von Hedwig Appelt und Maximilian Nutz, hg. von Philipp Reclam, Stuttgart 2001.

#### 4.1.2 Sekundärliteratur

**Augenstein, Rudolf:** Frauen fließen, Männer schießen. Rudolf Augenstein über Klaus Theweleits Phantasien. In: Der Spiegel 52 (1977), S.132-141.

**Bekes, Peter:** Heinrich von Kleist – ein unaussprechlicher Charakter. In: Deutschunterricht (2011/1), S. 4-10.

**Bovenschen, Silvia:** Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zur kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen, Frankfurt a.M., 1979.

**Campe, Joachim Heinrich:** Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Neudruck der Ausgabe Braunschweig 1796. (Hg.): Ruth Bleckwenn. Lage 1997.

**Catani, Stephanie:** Das fiktive Geschlecht. Weiblichkeit in anthropologischen Entwürfen und literarischen Texten zwischen 1885 und 1925. Würzburg 2005.

**Dampc-Jarosz, Renata:** Die Gewalt der Wahrheit. Frauen auf dem Wege zur Selbstbehauptung in den Erzählungen Heinrich von Kleists. In: Grazyna Szewczyk (Hg.): Einheit versus Vielheit: Zum Problem der Identität in der deutschsprachigen Literatur. Wydawn 2002, S. 35-45.

**Djoufack, Patrice:** Gender – Kulturkontakt – Macht. Interkulturalität und Geschlechterdiskurs in Heinrich von Kleists Trauerspiel Penthesilea. In: Text und Kontext. Zeitschrift für germanistische Literaturforschung in Skandinavien 35 (2013), S. 127-143.

**Fink, Gonthier-Louis:** Das Käthchen von Heilbronn oder das Weib, wie es seyn sollte.

Ein Rittermärchenspiel. In: Günther Emig, Anton Philipp Knittel (Hg.): Käthchen und seine Schwestern. Frauenfiguren im Drama um 1800. Internationales Kolloquium des Kleist-Archivs Sembdner 12. Und 13. Juni 1997 in der Kreissparkasse Heilbronn. Heilbronn 2000, S. 9-37.

**Gidion, Jürgen / Bahrdt, Hans Paul:** Praxis des Deutschunterrichts, Überlegungen und Materialien. Göttingen 1973.

**Gratzke, Michael:** Heldenmädchen und gespaltene Männer. Selbstaufgabe und Selbstermächtigung bei Kleist von Amphitryon bis zu Käthchen von Heilbronn und darüber hinaus. In: Germanistische Mitteilungen 38 (2012), S. 47-65.

**Herrig, Thomas/ Hörner, Siegfried:** Darstellendes Spiel und Theater, Schönigh, 2012.

**Kafitz, Dieter:** Literaturtheorien in der textanalytischen Praxis. Würzburg 2007.

**Kleist, Heinrich von:** Brief an Heinrich von Collin Hochwohlgeboren zu Wien vom 08. Dezember 1808. In: Ders. (Hg.): Sämtliche Werke, Bd. 2.

**Leubner, Martin / Saupe, Anja / Richter, Matthias:** Literaturdidaktik. 2., aktualisierte Auflage. Berlin 2012.

**Lönker, Fred:** Kleist und die Nachtseiten des Bewusstseins. In: Werner Frick (Hg.): Heinrich von Kleist. Neue Ansichten eines rebellischen Klassikers. Berlin 2014, S. 277-296.

**Lü, Yixu:** Handeln, Wissen und Besitz: Alkmene und die Marquise von O.... In: Yixu Lü / Anthony Stephens / Alison Lewis / Wilhelm Voßkamp (Hg.): Wissensfiguren im Werk Heinrich von Kleists. Freiburg i. Br. / Berlin / Wien 2012, S. 77-90.

**Mehigan, Tim:** Amphitryon und das experimentum crucis des Gefühls. In: Ders. (Hg.): Heinrich von Kleist und die Aufklärung. New York 2000, S. 113-126.

**Merkelbach, Valentin:** Hinführung zum frohen Lesen oder Vergnügen des Erkennens? In: Didaktik Deutsch (2000/8), S. 92-94.

**Merkelbach Valentin:** Produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Dietlinde Heckt / Karl Neumann (Hg.): Deutschunterricht von A bis Z. Braunschweig 2001.

**Mersiowsky, Christine:** Heinrich von Kleist: Die Marquise von O... Das Erdbeben in Chili und weitere Text. In: Johannes Diekhans (Hg.): Einfach Deutsch: Unterrichtsmodelle, S. 20ff.

**Ministerium für Kultur, Jugend und Sport** (Hg.): Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium.

**Moser, Christian:** Prüfungen der Unschuld. Zeuge und Zeugnis bei Kleist und Rousseau. In: Tim Mehigan (Hg.): Heinrich von Kleist und die Aufklärung. New York 2000, S. 113-126.

- Paefgen, Elisabeth K.:** Einführung in die Literaturdidaktik, 2. Auflage, Stuttgart 2006.
- Paule, Gabriela:** Träume zum Überleben: Heinrich von Kleist. *Der zerbrochne Krug* und *Die Marquise von O...* In: *Deutschunterricht* (2001/6), S. 18-22.
- Pfeiffer, Joachim:** Grenzüberschreitungen. Die Geschlechterrollen in Kleists Penthesilea. In: Ortrud Gutjahr (Hg.): *Geschlechterszenen in Stephan Kimmigs Inszenierung am Thalia Theater*. Würzburg 2006, S. 43-60.
- Pfeiffer, Joachim:** Die Konstruktion der Geschlechter in Kleists Penthesilea. In: Christine Lubkoll u.a. (Hg.): *Gewagte Experimente und kühne Konstellationen. Kleists Werk zwischen Klassizismus und Romantik*. Würzburg 2002, S. 187-198.
- Rousseau, Jean-Jacques:** Emil oder über die Erziehung. Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn 1985.
- Schößler, Franziska:** Einführung in die Gender Studies. Berlin 2008.
- Skrotzki, Ditmar:** „Die Schule dieser Tage durchgegangen...“ Kleist im Deutschunterricht des Gymnasiums. In: *Deutschunterricht* (1993/3), S.114-124.
- Soboczynski, Adam:** Schöne Abgründe, In: *Zeit online* (Januar 2011): <http://www.zeit.de/2011/02/Heinrich-von-Kleist> (zuletzt gesehen am 03.01.17)
- Theisen, Bianca:** „Helden und Köter und Fraun“. Kleists Hundekomödie. In: *Beiträge zur Kleistforschung* 17 (2003), S. 129-142.
- Waldmann, Günther:** Produktiver Umgang mit dem Drama. Baltmannsweiler 2013.
- Weber, Albrecht:** Brennlilien und Brennpunkte. Würzburg 2008.
- Weigel, Sigrid:** Die geopferte Heldin und das Opfer als Heldin. Zum Entwurf weiblicher Helden in der Literatur von Männern und Frauen. In: Dies./ Inge, Stephan (Hg.): *Die verborgene Frau. Sechs Beiträge zu einer feministischen Literaturwissenschaft*. Berlin 1983, S. 138-152.
- Wright, Karina:** Weibliche Identitätsbilder in den Werken Heinrich von Kleists: Penthesilea, Käthchen und die Anderen.... In: Corinna Schlicht (Hg.): *Identität. Fragen zu Selbstbildern, körperlichen Dispositionen und gesellschaftlichen Überformungen in Literatur und Film*. Oberhausen 2010, S. 61-79.

### 4.1.3 Weitere Quellen

**Cicero, Roger:** „Frauen regier'n die Welt“.

[https://www.youtube.com/watch?v=gE1k8KJ0\\_VI](https://www.youtube.com/watch?v=gE1k8KJ0_VI) (zuletzt gesehen am 06.01.17)

**Dr. Oetker Werbefilm:** „Wenn man es eilig hat“ mit Frau Renate 1954.

<https://www.youtube.com/watch?v=pRHb4k9p7Ek> (zuletzt gesehen am 06.01.17)

**ERA:** „Ameno“. <https://www.youtube.com/watch?v=RkZkekS8NQU> (zuletzt gesehen am 06.01.17)

**Kleist ein Lebensmonolog aus den Briefen**, zusammengestellt von Hermann Beil mit Ulrich Matthes.

**Morissette, Alanis:** Bitch. <https://www.youtube.com/watch?v=Hjls-O3zjIY> (zuletzt gesehen am 06.01.17)

**Paco Rabanne:** „Olympéa“. <https://www.youtube.com/watch?v=q2SfGH3Fg9M> (zuletzt gesehen am 06.01.17)