

Diesterwegs Rote Reihe

Herbert Chiout  
Wilhelm Steffens

**Unterrichts-  
vorbereitung  
und  
Unterrichts-  
beurteilung**

1958

VERLAG MORITZ DIESTERWEG  
Frankfurt am Main · Berlin · München

*Chiout, Herbert :*

Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung/Herbert Chiout; Wilhelm Steffens. — 4., neubearb. Aufl. — Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg, 1978.

(Diesterwegs Rote Reihe)

ISBN 3-425-01958-9

NE: Steffens, Wilhelm

ISBN 3-425-01958-9

4., neu bearbeitete Auflage 1978

© 1978 Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main.

Alle Rechte vorbehalten. Die Vervielfältigung auch einzelner Teile, Texte oder Bilder — mit Ausnahme der in §§ 53, 54 URG ausdrücklich genannten Sonderfälle — gestattet das Urheberrecht nur, wenn sie mit dem Verlag vorher vereinbart wurde.

Gesamtherstellung: Druckrei Szegedi, Szeged, Printed in Hungary.

## **2 Beispiele zur Unterrichtsvorbereitung**

### **2.1 Deutsch — Sekundarstufe, 9. Schuljahr Textvergleich Franz Kafka/Jerry Cotton**

**Kaspar H. Spinner**

#### **Klasse**

Die Doppelstunde soll in einer aus 13 Mädchen und 18 Jungen bestehenden 9. Realschulklasse der additiven Gesamtschule Oberzwehren in Kassel gehalten werden. Das Einzugsgebiet der Schule ist stark von Arbeiterbevölkerung geprägt

(Nähe des VW-Werks Baunatal, Siedlungen des sozialen Wohnungsbaus); entsprechend stammen die Schüler der Klasse vorwiegend aus unteren Bevölkerungsschichten. Das Arbeitsverhalten ist verhältnismäßig gut entwickelt; die Schüler sind interessiert, gesprächsbereit und gewohnt, in wechselnden Gruppen miteinander zu arbeiten. Besondere Spannungen innerhalb der Klasse sind nicht vorhanden, obschon sie als Auffangbecken für neu in die Jahrgangsstufe kommende Schüler gedient hat. Ein türkischer und ein italienischer Junge sind gut integriert und haben kaum Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Im Frontalunterricht zeigt sich, daß einzelne Schüler im Gespräch stark dominieren und andere sich kaum oder gar nicht zu Wort melden. Sehr ungleich ist auch das Arbeits tempo, was sich vor allem bei schriftlichen Aufträgen deutlich auswirkt.

## **Didaktische Reflexion**

### *Curricularer Stellenwert der Doppelstunde*

In der literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Diskussion der letzten Jahre ist die Aufmerksamkeit immer stärker auf das Verhältnis von Textstruktur und Leseweise gerichtet worden. Texte präformieren bestimmte Lesehaltungen (vom „impliziten Leser“ oder von der „Rezeptionsvorgabe“ hat man z. B. gesprochen), umgekehrt kann der Leser sich einer intendierten Lesehaltung auch entziehen und den Text durch eine andere Rezeption in gewisser Weise zu einem anderen Text machen (etwa: Lektüre eines Buches über eine Polarexpedition als spannende Abenteuergeschichte oder als Information über geographische Gegebenheiten). Für den Literaturunterricht ergibt sich die Aufgabe, verschiedene Leseweisen zu fördern und zugleich das Bewußtsein der Schüler dafür zu schärfen, wie Textstruktur und Lesehaltung (in einem jeweiligen situativen, gesellschaftlichen und historischen Umfeld) zusammenspielen.

Im Rahmen der angedeuteten Problematik werden in der Literaturdidaktik allerdings häufig nur zwei Leseweisen voneinander unterschieden, nämlich eine affirmative, triviale, Adäquanz herstellende und eine kritische, distanzierende. Die erstere gelte es, so die Meinung, zu überwinden und durch die letztere zu ersetzen. Diese vereinfachende didaktische Zielsetzung ist möglich geworden, weil man den Text, seine Struktur und das Funktionsgefüge, in dem er steht, allzusehr aus den Augen verloren und nur noch das beabsichtigte Schülerverhalten ins Auge gefaßt hat. Man wird damit weder der Vielfalt tatsächlicher literarischer Kommunikationsweisen noch der Tatsache, daß je nach Text und Situation unterschiedliche Leseweisen angebracht sind, gerecht. Zwar läßt sich jede Leseweise kritisch befragen, aber diese reflektierende Haltung braucht nicht an die Stelle unmittelbarer Rezeption zu treten, sondern ist vielmehr als deren Ergänzung zu betrachten.

In diesem Sinne soll die vorgesehene Doppelstunde einen Beitrag zur Förderung und vor allem Reflexion zweier besonders wichtiger Leseweisen leisten: der schematisch unterhaltenden, Tagträume aktivierenden Spannungslektüre und der Auseinandersetzung mit problematisierender, mehrdeutiger fiktionaler Literatur.

Die Doppelstunde, im konkreten Fall nur locker mit dem übrigen Unterricht verbunden, da der Verfasser die Klasse nicht regelmäßig führt, könnte als Verbindungsstück zwischen Unterrichtseinheiten (etwa zu Trivalliteratur/Formen der Kurzprosa), als Einstieg in eine Unterrichtseinheit über verschiedene Texte zum Thema Recht, als Abschluß einer Unterrichtseinheit zu Problemen des Textvergleichs oder als Teil einer Beschäftigung mit literarischen Stereotypen und deren Problematisierung in verfremdenden Texten dienen.

### *Unterrichtsinhalt*

Der Doppelstunde liegen die beiden folgenden Texte zugrunde:

#### Franz Kafka: Die Vorüberlaufenden

Wenn man in der Nacht durch eine Gasse spazierengeht, und ein Mann, von weitem schon sichtbar — denn die Gasse vor uns steigt an und es ist Vollmond —, uns entgegenläuft, so werden wir ihn nicht anpacken, selbst wenn er schwach und zerlumpt ist, selbst wenn jemand hinter ihm läuft und schreit, sondern wir werden ihn weiterlaufen lassen. Denn es ist Nacht, und wir können nicht dafür, daß die Gasse im Vollmond vor uns aufsteigt, und überdies, vielleicht haben diese zwei die Hetze zu ihrer Unterhaltung veranstaltet, vielleicht verfolgen beide einen dritten, vielleicht wird der erste unschuldig verfolgt, vielleicht will der zweite morden, und wir würden Mitschuldige des Mordes, vielleicht wissen die zwei nichts voneinander, und es läuft nur jeder auf eigene Verantwortung in sein Bett, vielleicht sind es Nachtwandler, vielleicht hat der erste Waffen.

Und endlich, dürfen wir nicht müde sein, haben wir nicht so viel Wein getrunken? Wir sind froh, daß wir auch den zweiten nicht mehr sehn.

#### aus Jerry Cotton: Die Bombe

... Spontan riß ich die Pistole hoch, um zu schießen. Der Mann im Overall mußte Ryleker sein. Er hatte sich eingeschlichen, den Techniker vom Nachtdienst ermordet und dessen Arbeitskleidung angezogen. Damit konnte er sich im ganzen Gebäude unauffällig bewegen.

Unglücklicherweise stieß ich mit der Pistole gegen das Metallgeländer des Laufgangs. Ryleker, denn er war es, fuhr herum, blickte zu mir herauf und bemerkte mich. Er sprang mit erstaunlicher Schnelligkeit auf. Ich gab sofort, ohne zu zielen, drei Schüsse ab. Wahrscheinlich wegen meiner starken Ermüdung verfehlte ich ihn. Er rannte los und verschwand. Ich registrierte, daß er nichts bei sich gehabt hatte.

Zunächst mußte ich zu ihm hinunter. Mehr fallend als springend gelangte ich über die Leiter nach unten. Dann spurtete ich hinter Ryleker her. Plötzlich tauchte er hinter einem Pumpensatz auf. Ich warf mich in vollem Lauf zu Boden. Sekundenbruchteile danach knatterte eine MP-Garbe über mich hinweg. Ich schoß zurück. Querschläger jaulten umher.

Ryleker war auf dem Weg zu seiner Bombe. Ich mußte ihn töten, bevor er sie erreichte. Was andernfalls geschehen würde, verbannte ich aus meinen Gedanken.

Aufs Geratewohl sprang ich auf und rannte schießend weiter. Der Platz hinter dem Aggregat war leer. Ich rutschte auf den ausgeworfenen Hülsen der MP aus und fiel hin. Das rettete mein Leben. Genau an dem Platz, wo sich eben noch mein Oberkörper befunden hatte, schlug die nächste Garbe ein. Ryleker stand über mir auf einem der Laufgänge. Wir waren zehn Yard voneinander entfernt. Ich sah, wie er den Abzug erneut

durchriß. Aus dem kurzen Lauf seiner Waffe kam kein Schuß. Das Magazin war leer. Er warf sie weg.

„Hände hoch, Ryleker“, brüllte ich ohne Überlegung und hob die Pistole. Es widerstrebte mir doch, den Mann einfach zu erschießen.

„Zu spät, Cotton!“ schrie er mit überschnappender Stimme zurück. „Zu spät! Zu spät!“

Ich feuerte. Mein erster Schuß ging über seinen Rücken hinweg, da er sich blitzartig gebückt hatte. Jetzt richtete er sich wieder auf. In seinen Händen erkannte ich die gräßliche Rohrbombe mit der höllischen Plutoniumfüllung.

Ich schoß wieder. Ryleker zuckte zusammen, aber er hob die Bombe über seinen Kopf. Panik überkam mich. Jeden Moment konnte der Atomblitz aufleuchten... Ich schoß, bis der leere Abschlag des Hahns anzeigte, daß die M—59 leer war. Sie hatte noch drei Patronen im Magazin gehabt. Wie gebannt starrte ich zu Ryleker hinauf. Er stand noch immer irrsinnig aufgereckt da, die Bombe über seinen Kopf gehoben. Wie ein Messias des Wahnsinns.

Dann knickte er im Zeitlupentempo zusammen. Die Bombe entfiel seinen Händen. Metallisch schlug sie auf dem Boden auf. Ich hatte unwillkürlich die Augen geschlossen. Als ich sie wieder öffnete, zutiefst verwundert darüber, daß ich noch lebte, lag Ryleker neben ihr. Er war tot.

Nachdem ich ihn untersucht hatte, betrachtete ich die Bombe. Der Zündkasten war aufgerissen. Eine meiner fehlgegangenen Kugeln mußte das bewirkt haben. Es war die Rettung gewesen.

Ich weiß nicht mehr genau, wer mir alles entgegenkam, als ich das Gebäude durch die Eisentür wieder verließ und nach vorn zum Haupteingang ging. Mister High und mein Freund Phil waren jedenfalls dabei. Keiner sagte ein Wort. Sie lasen in meinem Gesicht, daß es keine Atomexplosion in New York geben würde. Zumindest dieses Mal nicht...

Der erste Text gehört zu den frühen Skizzen Kafkas, von ihm zweimal in einer Zeitschrift und dann in der Sammlung „Betrachtung“ veröffentlicht. Der Ausschnitt aus dem Jerry Cotton-Roman (Bastei-Lübbe, Bergisch Gladbach 1974) umfaßt die zweit- und drittletzte Seite des Romans. Er handelt von einem unheilbar krebserkrankten Terroristenführer, der eine Atombombe gebastelt hat; er will sie in einem Wolkenkratzer zünden und dabei sich selbst und Tausende weiterer Menschen umkommen lassen.

Der Unterrichtsinhalt besteht, bezogen auf den Kafka-Text, in dem durch ihn angeregten Sinnbildungsprozeß, bezogen auf den Jerry Cotton-Text in aktivierten Lektüreerfahrungen mit Spannungsliteratur und deren Reflexion. Durch den Textvergleich soll sich die Beobachtung der im Text eingesetzten sprachlichen Mittel und die Erörterung des unterschiedlichen Funktionszusammenhangs der Texte (u. U. mit psychologischen und/oder soziologischen Aspekten) als Unterrichtsinhalt konstituieren.

### *Didaktische Analyse*

#### a) Strukturierung des Unterrichtsinhalts

Die beiden ausgewählten Texte können im Sinne von Extrembeispielen als exemplarisch für fiktional-problematisierende bzw. unterhaltend-schematische

Literatur gelten. Der Kafka-Text ist gewissermaßen eine Augenblicksaufnahme (ein Charakteristikum der modernen Kurzgeschichte), die sich durch die „wenn“-Sätze im ersten, durch das wiederholte „vielleicht“ im zweiten und durch die Frage im dritten Absatz einer inhaltlichen Festlegung entzieht und deshalb irritiert. Merkwürdig ist auch die Argumentationsweise — was soll etwa die Begründung „wir können nicht dafür, daß die Gasse im Vollmond vor uns aufsteigt“ oder die fast absurde Formulierung „vielleicht... läuft nur jeder auf eigene Verantwortung in sein Bett“ — und der Wechsel vom „man“ zum „wir“, wobei jede nähere Charakterisierung fehlt. Der ganze Text erscheint als Protokoll einer Gedankenfolge, nicht als Erzählung einer äußeren Handlung. — Aufgrund dieser Merkmale und der durch sie erzeugten Verständniser schwerung vermag der Text unterschiedliche Sinnbildungsprozesse in Gang zu setzen. Er erweist sich als mehrdeutig und verfremdet eingeschliffene Verstehensgewohnheiten. Er kann sowohl als Darstellung von Handlungsschwäche, als Kritik von Gleichgültigkeit oder Feigheit und der mit ihr verbundenen unsinnigen Rechtfertigungsstrategien, als Beispiel der durch die nächtliche Situation und den Weingenuß entstehenden Phantasietätigkeit, als Ausdruck von Angst oder als Vergegenwärtigung der Undurchschaubarkeit von Geschehen in der großstädtischen Zivilisation gelesen werden.

Der Jerry Cotton-Text erzählt im Gegensatz dazu eine deutlich faßbare Handlung mit genau typisierten Personen, wiedergegeben in einfachem, der Umgangssprache angenähertem Stil, wobei vor allem die Kürze der Sätze und Abschnitte auffällt. In typischer Manier ist der Text auf Action und Spannung hin gestaltet: in kurzen Sequenzen ergeben sich immer wieder neue Gefahrensituationen, die der Held jeweils meistert. Die (aggressive) Handlungsweise des Jerry Cotton wird gerechtfertigt durch die drohende Gefahr auch für andere, im Satz „Es widerstrebte mir doch, den Mann einfach zu erschießen“ werden dem Helden sogar humane Anwendungen zugeschrieben. Die Spannungs- bzw. Konfliktlösung ist jeweils durch Zufall bestimmt.

In der Gegenüberstellung gewinnt der Kafka-Text eine verfremdende, problematisierende Funktion gegenüber der klischeehaften, Schülern auch von verwandten Texten (z. B. Westernfilmen) her vertrauten Schematik des Jerry Cotton-Textes. Der — beim ersten Lesen fremdartige — Kafka-Text kann sich insofern als realitätsnah erweisen, als die Haltung des „man“/„wir“ viel eher eine mögliche Verhaltensweise des Lesers in vergleichbarer Situation repräsentiert als Jerry Cotton, der zu verstehen ist als eine Konkretisierung verdrängter tagtraumartiger Wunschvorstellungen und als Komplement der unter dem Realitätsdruck zurückgehaltenen Triebe. Damit sind zugleich Fragen nach der psychologischen und gesellschaftlichen Funktion der beiden Textarten aufgeworfen.

## b) Zukunfts- und Gegenwartsbedeutung

Das Auseinanderfallen von fiktional-problematisierender und trivialer, schematisch-unterhaltender Literatur bzw. Leseweise ist kennzeichnend für die literarische Situation des 20. Jahrhunderts, und zwar im besonderen im deutschen Sprachbereich, und führt immer wieder zur wechselseitigen Verdrängung und Abwertung der beiden Literaturarten: fiktional-problematisierende Literatur wird nicht gelesen,

weil sie ja nicht spannend und viel zu kompliziert und sowieso nur für Spezialisten geschrieben sei, und die schematische wird von anderer Seite entsprechend abgewertet, diskriminiert als schlechte Literatur und das Bedürfnis nach spannender Lektüre verdrängt und verleugnet. Nicht selten finden sich beide Einstellungen sogar in unbegriffener Mischung bei ein und derselben Person und bewirken, wie das schon bei Jugendlichen zu beobachten ist, ein gebrochenes Verhältnis zum eigenen Lektüerverhalten. Um den Schülern einen angemessenen Umgang mit Literatur zu ermöglichen, einen Umgang ohne Verdrängung gerechtfertigter Bedürfnisse und ohne eingeredete Barrieren, müssen im Literaturunterricht die hier angesprochenen Leseweisen thematisiert, weiterentwickelt und reflektiert werden. Da die Jugendlichen selbst schon Leser beider Literaturarten sind und die Problematik ebenso für das erwachsene Lesepublikum relevant ist, kommt der vorgesehenen Doppelstunde sowohl unmittelbare Gegenwart- wie Zukunftsbedeutung zu.

### c) Zugang

Einen Zugang zum Kafka-Text zu finden ist für die Schüler nicht leicht. Voraussetzung ist ihre Bereitschaft, sich auf ungewohnte Texte einzulassen und das Unterrichtsgespräch auch als Austausch von Vermutungen und ungesicherten Vorstellungen zu verstehen. Allzu häufig wird eine entsprechende Einstellung, die in der kindlichen Phase durchaus natürlich ist, im Schulunterricht ausgetrieben, indem statt kreativer Sinnbildung das bloße Nachvollziehen festgeschriebener Interpretationsergebnisse erwartet wird. In der vorgesehenen Klasse kann aber von der genannten Voraussetzung ausgegangen werden. Dennoch ist damit zu rechnen, daß für einige Schüler der Kafka-Text erst durch den Vergleich aussagekräftig wird. Die grundsätzliche Thematisierung des Antiheldischen in ihm dürfte auf jeden Fall nachvollziehbar sein und Anknüpfungspunkte an eigene Erfahrungen bieten (Erfahrung von Schwäche, von diffuser Angst u. ä.). Auf sie kann zur Veranschaulichung rekuriert werden.

Unproblematischer ist der Zugang zum Jerry Cotton-Text. Mit seiner Hilfe können Leseerfahrungen, die die Schüler mit Spannungsliteratur, auch im audiovisuellen Medium, gemacht haben, leicht aktiviert werden. Wie sehr spannende Handlung für Jugendliche Hauptreiz beim Lesen ist, zeigen entsprechende empirische Untersuchungen. So herrschen bei einer (von einer Examenskandidatin durchgeführten) Umfrage bei Gesamtschülern der 10. Klasse (mittleres Leistungsniveau) bei der Frage, was ihnen an den Romanen, die sie gerne lesen, besonders gefalle, was sie fessele, Antworten folgender Art vor:

Die Spannung, was im nächsten Moment passiert...

Diese Romane sind spannend und die Handlung wechselt sehr oft...

Spannende Szenen, z. B. wenn es darum geht, einen Gefangenen zu befreien oder einen Revolverkampf.

Die Schilderungen der Gefahren und wie sie gemeistert werden...

Häufig wird auch das Happy-End und das Identifikationsangebot („...man kann sich in das Geschehen reindenken.“) genannt. Man könnte meinen, die Charakterisierung eines Jerry Cotton-Romans vor sich zu haben!



#### d) Potentielles Zielgefüge des Unterrichtsinhalts

Mit dem Textvergleich Kafka/Jerry Cotton wird eine grundsätzliche und weitreichende Problematik angesprochen; entsprechend vielfältig sind die möglichen didaktischen Ziele. Da sowohl eigene Sinnbildungsprozesse der Schüler in Gang gesetzt wie vorhandene Leseerfahrungen aufgegriffen werden sollen, sind Planung und Gestaltung der Doppelstunde für unterschiedliche, durch Schüleräußerungen angeregte Akzentsetzungen offenzuhalten. Die mögliche Zieldimension reicht von einer Aktivierung literarischer Verstehensprozesse über das Bewußtmachen eigenen Leseverhaltens und das Erkennen der einer Textfunktion entsprechenden sprachlichen Mittel bis zur Reflexion auf das Lektüerverhalten im psychologischen und gesellschaftlichen Zusammenhang. Besonders interessante Kristallisationspunkte in der Erörterung des Textvergleichs können das Problem des Heldischen, das unterschiedlich strukturierte Identifikationsangebot, die unterschiedliche Thematisierung von Angst (diffus bzw. auf konkrete Gefahr gerichtet), die unterschiedliche Perspektive (reflektierender Zeuge/handelnder Agent), der unterschiedliche Realitätsgehalt der Texte sein.

#### *Lernzielzusammenhang*

Als Lernzielzusammenhang sind die in der didaktischen Analyse angestellten Überlegungen wie folgt umzusetzen:

Der Unterricht soll die Bereitschaft der Schüler fördern, auf befremdende fiktionale Texte einzugehen, sich über sie zu verständigen und sich die davon abweichende Leseweise bei schematischer Spannungslektüre bewußt zu machen.

Diesen Lernzielen entspricht als Arbeitsziel in der Doppelstunde eine Auseinandersetzung mit dem Kafka-Text, die unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten zur Sprache bringt, ein Erkennen der problematisierenden Funktion des Textes und ein Thematisieren des identifikatorischen, auf kurzatmigen Handlungssequenzen beruhenden Spannungserlebens bei der Krimilektüre.

Die Schüler sollen zugleich in die Lage versetzt werden, die eine Leseweise bestimmenden sprachlichen Mittel zu erkennen und zu benennen und nach dem je unterschiedlichen Realitätsgehalt von Texten zu fragen.

Arbeitsziel ist die Aufstellung der unterschiedlichen Textmerkmale („lange“ — „kurze“ Sätze; „wenn“-Sätze, „vielleicht“ und Fragesätze — eindeutige Handlungsaussagen; komplizierte hypotaktische Syntax, aber mit logischen Brüchen — ein der Umgangssprache angeglicher Stil; Konfliktlösung durch Handlungsverzicht — Konfliktlösung durch Aktion und Zufall u. a.) und ihre Verknüpfung mit Aspekten der thematisierten Textfunktion. Das Problem des Realitätsgehalts kann sich konkretisieren in der formulierten Erkenntnis, daß der Kafka-Text eher mit eigener realer Erfahrung korrespondiert und sie problematisiert, während Jerry Cotton eher als Ausdruck tagtraumhafter Heldenphantasie zu verstehen ist.

Darüber hinaus soll ein Nachdenken über psychologische und gesellschaftliche Hintergründe verschiedener Textformen und Leseweisen angeregt werden.

Das Lernziel kann sich in einem Thematisieren von Problemen der Lesemotivation, ihres Verhältnisses zur Alltagserfahrung (Erleben von Ohnmacht/Heldenphantasien; Alltagslangeweile/Abenteuersehnsucht), des gesellschaftlichen Stellenwerts unterhaltender Literatur im ökonomischen Zusammenhang und anderem konkretisieren.

(Anmerkung: Unter ‚Lernziel‘ wird hier verstanden, was Schüler auf längere Sicht erwerben sollen, unter ‚Arbeitsziel‘, was in der Stunde selbst als Ergebnis realisiert werden soll.)

## Literatur

Zu den in der didaktischen Reflexion angesprochenen Problemen vergleiche man vor allem die folgende Literatur:

- Anderegg, Johannes: Fiktion und Kommunikation. Göttingen 1973.  
Fingerhut, Karlheinz: Affirmative und kritische Lehrsysteme im Literaturunterricht; Beiträge zu einer Theorie lernziel- und lernbereichsorientierter Textsequenzen. Frankfurt/M. 1974. (Diesterwegs Rote Reihe)  
Hienger, Jörg (Hrsg.): Unterhaltungsliteratur; Zu ihrer Theorie und Verteidigung. Göttingen 1976 (Kleine Vandenhoeck-Reihe)  
Hoppe, Otfried (Hrsg.): Kritik und Didaktik des literarischen Verstehens. Kronberg/Ts. 1976 (Skriptor Taschenbücher)  
Hussong, Martin: Theorie und Praxis des kritischen Lesens; Über die Möglichkeit einer Veränderung der Lesehaltung, Düsseldorf 1973.  
Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens; Theorie ästhetischer Wirkung. München 1976 (UTB)  
Nusser, Peter (Hrsg.): Didaktik der Trivialliteratur. Stuttgart 1976 (Zur Praxis des Deutschunterrichts 7)  
Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Zeichen, Text, Sinn; Zur Semiotik des literarischen Verstehens. Göttingen 1977 (Kleine Vandenhoeck-Reihe)

## Methodische Reflexion

### *Methodische Folgerungen aus der Klassensituation und der didaktischen Reflexion*

Die genannten didaktischen Zielsetzungen erfordern ein offenes Unterrichtsgespräch, in dem die Schüler eigene Beobachtungen, Meinungen und Erfahrungen diskutieren. Sie sollen nicht, wie das beim fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch mit seinen jeweils schon vorweggedachten Antworten fast immer der Fall ist, den Eindruck gewinnen, daß der Lehrer auf eine bestimmte Interpretation hinaus will. Dessen Aufgabe besteht in der Doppelstunde mehr darin, den Schülern Anregungen zum Weiterdenken zu geben, Formulierungshilfe zu leisten, auf eventuelle Widersprüche zwischen unterschiedlichen Äußerungen aufmerksam zu machen, um damit die Diskussion anzuregen, und allenfalls dazu aufzufordern, Meinungen mit Textstellen zu belegen, damit das Gespräch nicht über den Text hinweggeht. Da der Unterricht weniger darauf zielt, einen Stoff zu vermitteln, als darauf, Reflexionsprozesse in Gang zu setzen, stellt sich in besonderer Schärfe das Problem der Beteiligung aller Schüler. Der Kafka-Text, der zu Beginn der Stunde ausgegeben wird, birgt die Gefahr in sich, daß — nicht zuletzt wegen der bildungsfernen Herkunft vieler Schüler — nur wenige sich zum Mitmachen veranlaßt sehen. Aus diesem Grunde wird gleich zu Beginn eine kurze Gruppenarbeit eingeplant: Die Schüler sollen sich zunächst im kleinen Kreis überlegen, was der Kafka-Text bedeuten kann. Dadurch wird auch vermieden, daß durch eine zu-

fällige erste Äußerung die ganze Besprechung in eine bestimmte einseitige Richtung gelenkt wird und andere Interpretationsmöglichkeiten gar nicht mehr ins Bewußtsein treten.

Der Aktivierung aller Schüler dient ferner ein schriftlicher Auftrag gegen Ende der Doppelstunde: indem die Schüler den Jerry Cotton-Text im Stile von Kafka oder den Kafka-Text in Jerry Cotton-Manier umschreiben, aktualisieren sie die gewonnenen Einsichten noch einmal im eigenen Tun — der Lehrer erhält damit zugleich eine Rückmeldung über den Unterrichtserfolg. Dieser Auftrag kann von Schülern, die mit ihm in der etwas knappen Zeit nicht zu Rande kommen, nach Wunsch auch zu Hause zu Ende gebracht werden.

Die Abfolge des Unterrichts — zuerst Auseinandersetzung mit dem Kafka-Text, dann Vergleich mit dem Ausschnitt aus Jerry Cotton — ergibt sich aus der Zielsetzung, daß beim Kafka-Text die volle Mehrdeutigkeit des fiktionalen Textes erfahren und deshalb zunächst noch keine konturierende Folie, wie sie der Vergleichstext bereits abgibt, einbezogen werden soll. Der Jerry Cotton-Text dagegen, dessen Struktureigentümlichkeiten den Schülern im wesentlichen vertraut — wenn auch nicht immer bewußt — sind, erfordert keine so ausgeprägte unmittelbare Begegnung.

### *Lernpsychologische Fundierung*

Die lernpsychologische Fundierung des Umgangs mit Literatur ist in der Forschung auffallend wenig entwickelt — dabei hätte man vermuten müssen, daß die Gewichtsverlagerung vom stofforientierten zum lernziel- und damit verhaltensorientierten Unterricht gerade eine stärkere Beachtung lernpsychologischer Faktoren mit sich bringen würde. Die mit der Lernzieltheorie verbundene, im wesentlichen behavioristisch ausgerichtete Lernpsychologie ist aber dermaßen reduktionistisch, daß mit ihr ein so komplexes Phänomen wie das Leseverhalten zumindest bis jetzt nicht befriedigend erfaßt werden kann. Eine besondere Gefahr für die Unterrichtsplanung besteht heute darin, daß in lerntheoretischen Überlegungen die Rolle sinnlich wahrnehmbarer Phänomene vor lauter schematisierten Abstraktionen übersehen wird. In der vorgesehenen Doppelstunde sollen die Schüler zunächst einen Text in seiner ganzen Widerständigkeit erfahren, weil gerade dadurch eigene Sinnbildungs- und Reflexionsprozesse ausgelöst werden und in dieser Auseinandersetzung mit einer Sache die Schüler ihre eigene Subjektivität erfahren. Lernpsychologisch ist das Vorgehen also begründet in der Überzeugung, daß sich Bewußtseinsprozesse in erster Linie an konkreten Erscheinungen entzünden.

Mit diesem Aspekt hängt die Rolle der affektiven Dimension im Lerngeschehen zusammen, die gerade im Literaturunterricht eine zentrale Rolle spielt. Auch sie ist in den letzten Jahren vernachlässigt worden, und zwar auf Kosten einer kognitiven Überfrachtung des Unterrichts, was dazu führt, daß die Schüler den Kopf voll mit allerhand theoretischem Wissen haben, das sie nicht in ihr tatsächliches Verhalten einbringen können. Die vorgesehene Unterrichtsstunde zielt nicht auf ein Ergebnis, das theoretisch ausformuliert werden und gleichsam als Merksatz

ins Heft geschrieben werden kann, sondern mündet vielmehr in ein eigenes kreatives Tun, ins Umschreiben von Texten: damit soll in erster Linie eine Erfahrung haften bleiben, die Anlaß zu weiterer Reflexion sein kann — und nicht nur ein Bewußtseinsinhalt, von dem man hofft, daß er irgendwann auch einmal Erfahrung würde. Daß die verunsichernde Mehrdeutigkeit des Kafka-Textes nicht nur theoretisierend interpretiert, sondern selbst nachvollzogen und eigene Lektüererfahrungen mit Spannungsliteratur angesprochen werden sollen, gründet ebenfalls in einem lernpsychologischen Konzept, das der eigenen Erfahrung, die die affektive Dimension einschließt, das Primat vor bloßen Wissens- und Bewußtseinsinhalten zugesteht.

Ein so begründeter Unterricht kann nicht nach vorgeprägtem Schema abgespult werden; dennoch sind lernpsychologisch gewisse Strukturierungen nötig, weil mit diffuser Beliebigkeit weder Interessen geweckt noch Bewußtseinsprozesse in Gang gesetzt werden können. Die vorgesehene Doppelstunde ist deshalb auf einen Wechsel zwischen offeneren und strukturierteren Sequenzen hin angelegt — sowohl das Gespräch über den Kafka-Text wie das zum Textvergleich soll zunächst möglichst frei verlaufen und erst anschließend mit Hilfe eines Tafelbildes und (im zweiten Fall) gezielter Fragestellungen strukturiert werden. Die Schüler werden an der Erstellung der Tafelbilder beteiligt, weil das Strukturieren seinerseits als Lernziel und nicht bloß als Aufgabe des Lehrers zu betrachten ist. Struktur ist aber auch implizit vorgegeben durch die Gegensätzlichkeit der beiden Texte: solchen virtuellen Strukturen, die sich durch das Arrangement der Unterrichtssituation ergeben, ist lernpsychologisch, wo immer es geht, der äußeren Strukturierung durch den Lehrer, der sowieso immer zu dominieren droht, vorzuziehen.

### *Bezug zu pädagogischen Leitvorstellungen*

Hinter der Planung steht die Überzeugung, daß Unterricht, und speziell Literaturunterricht, zur Identitätsgewinnung beitragen soll, indem er den Schülern erlaubt, eigene Erfahrungen zu machen, sich ihrer bewußt zu werden und sie im Gespräch mit anderen auszutauschen. Das heißt auch, daß Erfahrungen nicht abgewertet werden dürfen — das gilt im vorliegenden Fall etwa für das Spannungserleben beim Lesen von Kriminalromanen. Die Bewußtwerdung eigenen Verhaltens und eigener Erfahrungen ist zugleich Teil des grundlegenden pädagogischen Ziels der Selbstbestimmung. Mit dem Auslösen von Sinnbildungsprozessen und dem fremdenden Umschreiben von Texten ist ferner die Kreativität angesprochen; sie ist mit Identitätsgewinnung und Selbstbestimmung insofern eng verbunden, als ohne sie das Subjekt zum fremdbestimmten Objekt wird. Mit der Betonung der relativen Offenheit von Unterrichtssituationen steht die Unterrichtsplanung schließlich auch im Horizont der Theorie des Offenen Curriculums.

## Unterrichtsverlauf

Zeit	Unterrichtsabschnitte	Aktivitätsform
5'	<p>Erklärung der Zielsetzung der Doppelstunde; Anknüpfen an vorhergehende Stunden: Textvergleich-unterschiedliche Funktion von Texten.</p> <p>Austeilen des Kafkatextes, Angabe über ursprüngliche Erscheinungsweise. (Einführungsphase)</p>	Lehreraussagen
5'	<p>Vermutungen zu Sinn und Funktion des Kafka-Textes (Erstbegegnung)</p>	Gruppenarbeit (Gespräch)
10'	<p>Austausch und Diskussion der verschiedenen Meinungen zum Text (vorläufige Erarbeitung)</p>	Klassengespräch
5'	<p>Stichwortartige Zusammenfassung der wichtigsten, u. U. widersprüchlichen Ergebnisse an der Tafel (vorläufige Ergebnisfeststellung)</p>	Tafelanschrieb durch den Lehrer, Formulierungsvorschläge durch die Schüler
5'	<p>Austeilen des Jerry Cotton-Textes, Situierung des Textausschnittes in Bezug auf den ganzen Roman, stille Lektüre, Vorlesen (2. Einführung)</p>	Lehreraussagen, Stillarbeit, Vorlesen durch Schüler
15'	<p>Diskussion der Unterschiede zwischen den beiden Texten. Von den durch die Schüler wohl zunächst aufgegriffenen inhaltlichen Unterschieden leitet der Lehrer, wenn notwendig durch gezielte Fragen, zum Problem der unterschiedlichen Funktion der Texte und dem unterschiedlichen Leserverhalten über (Warum sind die Texte wohl geschrieben/veröffentlicht worden? Warum und wie liest man sie?) (Erarbeitung)</p>	Klassengespräch
Pause		

Zeit	Unterrichtsabschnitte	Aktivitätsform
5'	Kurze Ergebniszusammenfassung der letzten Stunde (Überleitung)	Lehreraussagen, ggf. Ergänzungen durch die Schüler
10'	Festhalten der der Textfunktion entsprechenden sprachlichen Mittel der beiden Texte (z. T. Aufgreifen von Beobachtungen der 1. Stunde) (Vertiefung)	Klassengespräch, protokollierender Tafelanschrieb durch 2 Schüler
15'	Verfassen eines verfremdenden Textes: die Situation des Jerry Cotton-Textes erzählt in der Art von Kafka oder (nach Wunsch jedes einzelnen Schülers) die Situation des Kafka-Textes in der Manier des Jerry Cotton-Textes (Befestigung)	Stillarbeit, nach Wunsch als Partnerarbeit
15'	Vorlesenlassen einzelner Texte und deren Besprechung je nach auftauchenden Problemaspekten (z. B. was ist vom betr. Stil aufgegriffen worden; wo haben sich Schwierigkeiten ergeben; sind noch nicht beachtete Stileigentümlichkeiten der Vorlagen übernommen worden?) (Befestigung und Lernerfolgskontrolle)	Vorlesen und Klassengespräch

## Anhang

Zur Veranschaulichung werden hier zwei Texte wiedergegeben, die von Schülern in der Doppelstunde angefertigt worden sind. Bei der Umformung des Jerry Cotton-Textes im Kafkaschen Stil fällt auf, daß die Schülerin vor allem das Stilmittel des wiederholten „vielleicht“, die damit verbundene Längung der Satzperioden und Retardierung der Handlung durch Reflexion und den dadurch bedingten Spannungsabbau verwirklicht. Im zweiten Text ist die Auflösung überraschend: die Jagd auf Verbrecher stellt sich als eine bloß vermeintliche dar, womit das Held-Verbrecher-Schema des Jerry Cotton verfremdet wird. Interessanterweise haben eine ganze Reihe von Schülern einen solchen verfremdenden Schluß geschrieben — typisch etwa, daß einer den Text damit aufhören läßt, daß der Ich-Erzähler von der Mutter geweckt wird und die Geschichte sich als Traum entlarvt. Bei diesen Schlüssen spielt einerseits der Kafka-Text mit seiner Auflösung des planen Wirklichkeitsverständnisses hinein, andererseits manifestiert sich in den verfremdenden Schlüssen ein deutliches Gespür der Schüler für die

Überzogenheit und damit Irrealität des Jerry Cotton-Textes — mit der Verfremdung setzen sie sich davon ab. Man wird vermuten dürfen, daß der Kafka-Text dieses vorhandene Wissen oder Empfinden der Schüler gestützt hat, und darf die — von mir als Lehrer nicht erwartete — Verfremdung in diesem Sinn als einen Erfolg des Unterrichts betrachten.

Er hob die Pistole und wollte schießen, vielleicht ist es schon zu spät, vielleicht hat Ryleker einen Zeitzünder in die Bombe eingebaut, vielleicht läßt Ryleker die Atom-Bombe fallen und es wird alles in die Luft gesprengt. Er schafft es dann doch, den Wahnsinnigen zu erschießen. Die Bombe fällt, vielleicht explodiert die Bombe, vielleicht haben die Menschen in New York Glück, er hat es dann doch geschafft und alle Menschen sind beruhigt.

Immer noch ging er durch die vom Mond erhellte Gasse. Plötzlich erschien er wieder, der große Unbekannte. Er verfolgt jemanden den ich nicht identifizieren konnte. Phil war zu weit weg. Ich umklammerte meine X—36. Ich glaubte Mr. High zu erkennen. Sie kamen immer näher. Es war an der Zeit sich eine passende Deckung zu suchen. Die beiden Unbekannten waren nur noch 15 Yards von mir entfernt. Ich hechtete mich hinter 3 Mülltonnen und verharrte. Sie liefen an mir vorbei. Plötzlich ein Schuß jaulte aus nächster Nähe. Dann wurde mir Schwarz vor Augen. Als ich wieder zu mir kam erkannte ich eine weise (gemeint ist: weiße, K. S.) Gestalt die sich als Arzt zu erkennen gab. Phill berichtete mir später das sie die beiden unbekanntten waren und mir sagen wollten das ich mein Auto falsch geparkt hätte. Mr. H glaubte mich gesehen zu haben aber ich sei dann gleich wieder verschwunden. Nach dem Schuß hätten sie mich hinter der Mülltonne gefunden. Aus meiner X—36 hatte sich ein Schuß gelöst und mir meinen Oberarm zerschmettert.