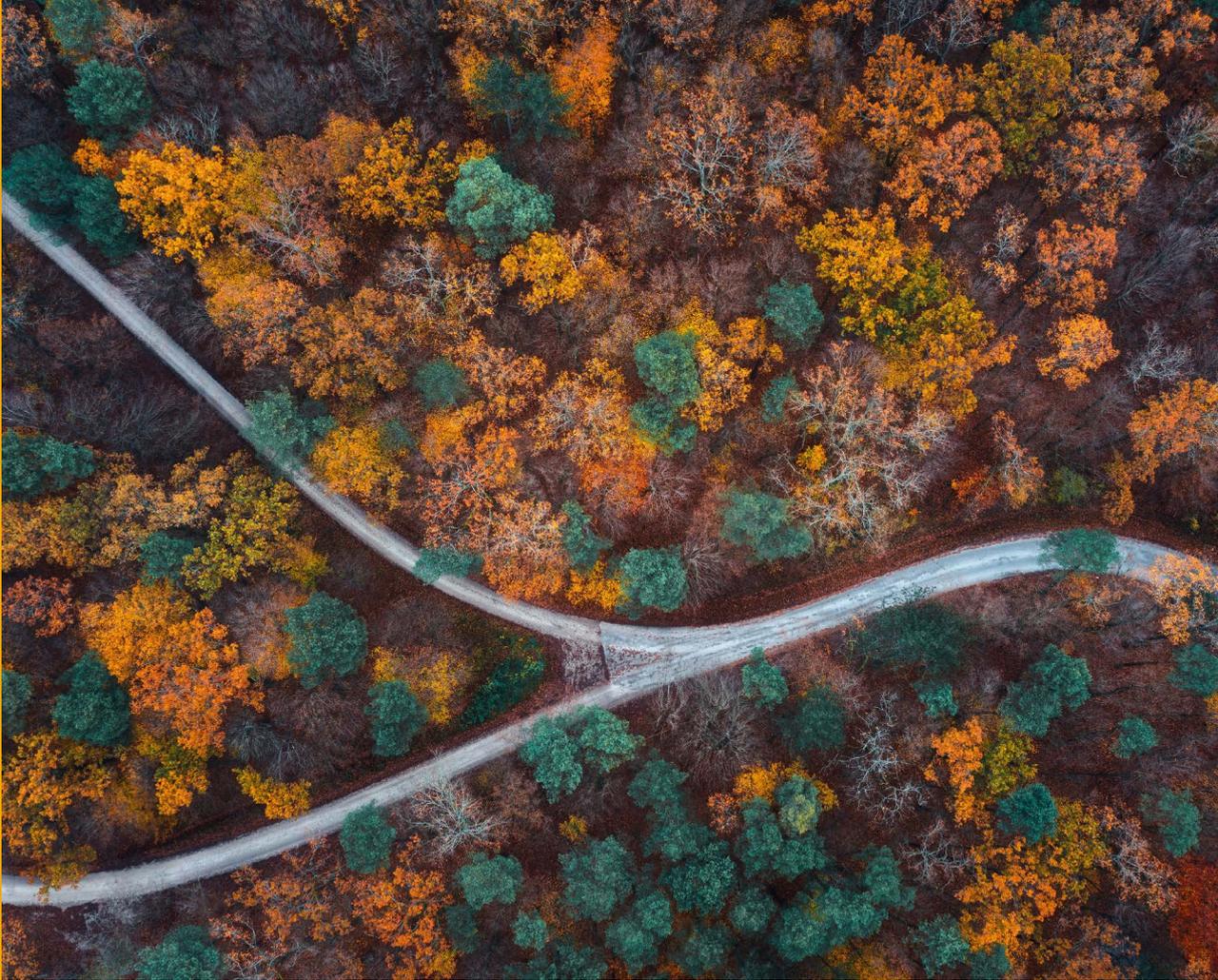


Martin Leubner & Anja Saupe



Differenzierung im Literaturunterricht

Ein Leitfaden und Aufgabenbeispiele

Martin Leubner & Anja Saupe

Differenzierung im Literaturunterricht

Ein Leitfaden und Aufgabenbeispiele



2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagfoto: © iStock/borchee

ISBN (Print): 9783763973521
ISBN (E-Book): 9783763973538
DOI: 10.3278/9783763973538

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download
unter wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-
Commons-Lizenz veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als
solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in
diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass
diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Teil A: Leitfaden Differenzierung

I. Einführung

1. Ausgangslage	10
2. Bereiche der Heterogenität	11
3. Aspekte der Differenzierung.....	12
4. Inklusion und Aspekte der Differenzierung	13
5. Pädagogische Grundsätze für die Umsetzung von Differenzierungen	15

II. Didaktische Grundsätze für die Aspekte der Differenzierung

1. Ziele	16
2. Themen (inkl. Textauswahl)	19
3. Methoden	20
4. Sozialformen	22
5. Aufgaben: Lenkung und Format	23
6. Ergänzung: Zur Organisation des Unterrichts	25

III. Differenzierung in den Phasen des Literaturunterrichts

1. Hinführung: Erste Rezeption/basales Verstehen von Ganzschriften	31
1.1. Verfahren 1: Vorbereitung durch Original und ‚Light-Fassung‘	31
1.2. Verfahren 2: Vorbereitung durch unterschiedlich umfassende Lektüre	32
2. Hinführung: Hypothesenbildung	34
3. Texterschließung: Erkennen von Textelementen	36
3.1. Verfahren 1: Unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen (Zusatzaufgaben)	36
3.2. Verfahren 2: Arbeitsteilige Untersuchung von unterschiedlichen Aspekten eines Textes	38
3.3. Verfahren 3: Aufgaben mit unterschiedlichem Lenkungsgrad	40
3.4. Verfahren 4: Aufgaben in verschiedenen Formaten	42
4. Texterschließung: Deutung	44
4.1. Verfahren 1: Unterschiedlich umfassende Gesamtdeutungen (Zusatzaufgaben)	44
4.2. Verfahren 2: Nutzung verschiedener Methoden	46
4.3. Verfahren 3: Nutzung der Wege Top-down und Bottom-up	48
5. Wirklichkeitsbezug	50
6. Ergänzung: Differenzierungen für den Wissenserwerb	52

IV. Übersichten

1. Heterogenität und Differenzierung	56
2. Unterrichtsphasen und Differenzierung	58

V. Beispiele: Aufgabensets und Differenzierung

1. Differenzierung im Überblick: Aufgaben zu „Mailied“ von Johann Wolfgang Goethe	62
1.1. Text und Aufgabenset	63
1.2. Erläuterungen	66
2. Heterogenitätsbereiche und Differenzierung: Aufgaben zu „Der Löwe, der Fuchs und der Esel“	69
2.1. Text und Aufgabenset	69
2.2. Erläuterungen	72
3. Differenzierung von Fall zu Fall: Aufgaben zu „Der Kübelreiter“ von Franz Kafka	75
3.1. Text und Aufgabenset	76
3.2. Erläuterungen	80

Teil B: Unterrichtseinheiten und Einzelstunden

Zur Anlage der Unterrichtseinheiten	86
---	----

I. Einheit „Märchen“ (Jahrgangsstufe 5/6)

1. Unterrichtseinheit	88
1. Lernvoraussetzungen und Differenzierung	88
2. Hauptziel und Textauswahl	88
3. Sachanalyse	88
4. Didaktische Analyse	89
5. Grobplanung	91
2. Einzel- und Doppelstunden (mit Unterrichtsmaterialien)	94
1. Zum Einstieg: Lieblingsmärchen	94
2. „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“ von den Brüdern Grimm	98
3. „Dornröschen“ von den Brüdern Grimm	106
4. „Der Schweinehirt“ von H. C. Andersen und „Der Zauberspiegel“ von Anette Laun	115
5. „Hänsel und Gretel“ von den Brüdern Grimm	121
6. Ein eigenes Märchen schreiben	126
7. Klassenarbeit: „Die Bienenkönigin“ von den Brüdern Grimm	131
3. Literarische Texte	135

II. Einheit „Parabeln“ (Jahrgangsstufe 9/10)

1. Unterrichtseinheit	154
1. Lernvoraussetzungen und Differenzierung	154
2. Hauptziel und Textauswahl	154
3. Sachanalyse	154
4. Didaktische Analyse	155
5. Grobplanung	155

2.	Einzel- und Doppelstunden (mit Unterrichtsmaterialien)	158
1.	Einstieg: „Kleine Fabel“ von Franz Kafka	158
2.	„Gibs auf“ von Franz Kafka	165
3.	„Gleichnis vom verlorenen Sohn“ aus dem Lukas-Evangelium	172
4.	„Der Eintritt“ von Lutz Rathenow	180
5.	Klassenarbeit: „Heimkehr“ von Franz Kafka	186
3.	Literarische Texte	190

III. Einheit „Zeitgenössische Kurzprosa“ (10. Jahrgangsstufe) mit exemplarischer Einzelstunde zu „Die Freude“ von Lutz Rathenow

1.	Unterrichtseinheit	196
1.	Lernvoraussetzungen und Differenzierung	196
2.	Hauptziel und Textauswahl	196
3.	Sachanalyse	196
4.	Didaktische Analyse	197
5.	Grobplanung	198
2.	Einzelstunde zu „Die Freude“ von Lutz Rathenow	201
1.	Lernvoraussetzungen	201
2.	Hauptziel	201
3.	Sachanalyse	201
4.	Didaktische Analyse	203
5.	Zur Gestaltung des Unterrichts	204
3.	Literarischer Text: „Die Freude“ von Lutz Rathenow	211
	Literaturverzeichnis	213
	Nachwort: Liebe Leserin, lieber Leser	217
	Abkürzungen in den tabellarischen Verlaufsplanungen	220

TEIL A

Leitfaden Differenzierung

I.

Einführung

1. Ausgangslage

Fokus Heterogenität

Unterricht gelingt nur, wenn er in hinreichendem Maße Lernbedingungen berücksichtigt, die auch innerhalb einer Lerngruppe sehr unterschiedlich sein können. Diese Feststellung ist ein grundlegendes, schon lange allgemein anerkanntes Prinzip der Unterrichtsplanung und -durchführung. Seit einiger Zeit erfährt dieses Prinzip jedoch besondere Aufmerksamkeit, weil die Heterogenität innerhalb von schulischen Lerngruppen offenbar ständig zunimmt. Unterschiede nicht nur in Leistung, Leistungsfähigkeit und Motivation, sondern auch in den sprachlichen und kulturellen sowie den persönlichen Voraussetzungen der einzelnen Schüler werden größer oder vielleicht auch nur deutlicher wahrgenommen.

Differenzen und Diferenzierung

Das oben genannte Prinzip wird angesichts einer zunehmenden Heterogenität der Schüler von den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken in zweifacher Weise verstärkt aufgegriffen. Zum einen finden sich Überlegungen, die auf einen Umgang mit Differenzen für eine Lerngruppe als ganze zielen, beispielsweise durch einen ‚gendersensiblen‘ Unterricht. Zum anderen rücken Maßnahmen in den Fokus, die einer Binnendifferenzierung (in Abgrenzung zu einer ‚äußeren‘ Differenzierung nach Klassen etc., vgl. Klafki 1996) dienen sollen und damit eine teilweise unterschiedliche Unterrichtsgestaltung für verschiedene Schüler beziehungsweise Schülergruppen innerhalb einer Lerngruppe vorsehen. In einigen neueren Lehrwerken und zunehmend auch in der Unterrichtspraxis gilt schon die Regel, dass für eine Lerngruppe jeweils Aufgaben für drei unterschiedliche Niveaustufen konstruiert werden sollen. Ein solch starres System mit einer Differenzierung nur auf Grundlage der Leistungsfähigkeit und einer Teilung in drei Gruppen erscheint jedoch als unzureichend und wurde vom wissenschaftlichen Standpunkt auch entsprechend kritisiert. Tatsächlich wird seit einiger Zeit in Pädagogik und Fachdidaktik versucht, nicht nur die Notwendigkeit der Binnendifferenzierung als Unterrichtsprinzip theoretisch zu begründen, sondern auch, vielfältige binnendifferenzierende Maßnahmen darzulegen.

Individuelle Maximal- förderung

Als Grundlage dafür wird häufig noch der folgende Grundsatz angenommen: „Differenzierung in der Schule und im Unterricht begreift Individualität als konstitutive Basis und verfolgt nur ein einziges Ziel: Jeder einzelne Schüler soll individuell maximal gefordert und damit optimal gefördert werden. Das individuelle Leistungsvermögen und das Lernverhalten sind Grundlage für differenzierende Maßnahmen [...]“ (Paradies/Linser 2010, S. 9) Dieses pädagogische Prinzip der ‚individuellen Maximalförderung‘ ist als Ideal wohl kaum zu bestreiten, muss für die Schulpraxis und insbesondere für den schulischen Umgang mit Literatur aber auch als problematisch gelten (vgl. Kap. II.1).

Ziel und Aufbau dieses Werkes

Dem folgenden Modell für eine Binnendifferenzierung im Literaturunterricht liegt deshalb zwar der allgemeine pädagogische Grundsatz einer Förderung des Individuums zugrunde, das Modell setzt aber die ‚individuelle Maximalförderung‘ nicht absolut. Vielmehr konzentriert es sich auf eine eigene Entwicklung von ergiebigen didaktischen Prinzipien für die Differenzierung. Auf dieser Grundlage sollen Vorschläge für Verfahren der Differenzierung in den unterschiedlichen Phasen des Literaturunterrichts entwickelt werden. Diese Vorschläge werden anhand von exemplarischen Aufgabensets zu drei literarischen Texten verdeutlicht; Beispiele für differenzierende Planungen, die sich auf Unterrichtseinheiten zu literarischen Texten richten, finden sich im Teil B dieses Werkes.

2. Bereiche der Heterogenität

Um didaktische Prinzipien für die Differenzierung von Unterricht zu gewinnen, ist es zunächst einmal notwendig festzustellen, auf welche Bereiche von Heterogenität in Lerngruppen sich die Differenzierung richten soll. In der bildungswissenschaftlichen Diskussion werden zahlreiche Dimensionen von Heterogenität unterschieden, eine Systematisierung nach zentralen Bereichen hat sich allerdings nicht etablieren können (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 40f.). Zudem besteht kein Konsens über eine Unterscheidung zwischen solchen Bereichen, die sich – wie das Leistungsvermögen – unmittelbar auf den Erfolg von Lernprozessen auswirken, und weiteren Dimensionen, wie etwa dem kulturellen Hintergrund von Schülern.

Unbestritten ist nur die zentrale Bedeutung, die die Dimension der Leistungen beziehungsweise des Leistungsvermögens für den Erfolg von Lernprozessen hat. Diese Dimension wird für die folgende Systematik als erster Heterogenitätsbereich berücksichtigt. In der bildungswissenschaftlichen Diskussion werden darüber hinaus als tendenziell überindividuelle Dimensionen neben dem Geschlecht die sozialen, kulturellen und sprachlichen Hintergründe von Schülern erörtert. Die sprachlichen Fähigkeiten werden im Folgenden auch mit Blick auf die Anforderungen des Deutschunterrichts als besonderer Bereich berücksichtigt, die weiteren Dimensionen in einem Heterogenitätsbereich zusammengefasst. Zudem wird ein Bereich mit stärker persönlichen Besonderheiten einbezogen und damit die Individualität der Schüler besonders berücksichtigt. Es ist allerdings zu beachten, dass die Bereiche fließende Grenzen aufweisen und häufig auch interagieren. Die vier Bereiche können wie folgt näher beschrieben werden:

- (1) Leistungen bzw. Leistungsvermögen: Konkret erbrachte und damit auch situationsabhängige Leistungen sind von einem prinzipiellen Leistungsvermögen zu unterscheiden, das für Lernprozesse von herausragender Bedeutung ist. Das Leistungsvermögen umfasst Wissen und Können in unterschiedlichen Lernbereichen; vermutlich spielen auch ‚kognitive Grundfähigkeiten‘ sowie die Konzentrationsfähigkeit eine Rolle. Neben dem Leistungsvermögen ist die Leistungsbereitschaft für Leistungen maßgeblich, dazu kommt noch die Motivation im Sinne von thematischen Interessen (die aber auch zu den persönlichen Besonderheiten zählen könnte).
- (2) Sprachliche Fähigkeiten: Mündliche und schriftliche sprachliche Fähigkeiten in der Unterrichtssprache sind für Lernprozesse ebenfalls von besonderem Interesse.
- (3) (Stärker) persönliche Besonderheiten: Von besonderer Bedeutung für Lernprozesse sind häufig Lernstile im Sinne einer Bevorzugung bestimmter Wege, auf denen Leistungen erbracht werden. Zudem können Persönlichkeitsmerkmale wie etwa Werthaltungen, aber auch temporäre (private) Erfahrungen negativer oder positiver Art das Lernen beeinflussen.
- (4) Geschlecht, soziale und kulturelle Hintergründe: Einflüsse dieser Faktoren auf Lernprozesse sind zu vermuten, doch können die entsprechenden Wirkungen systematisch kaum und im Einzelfall häufig auch nur in mehr oder weniger spekulativer Weise umrissen werden.

Darüber hinaus werden auch besondere Förderbedarfe von Schülern in inklusiven Lerngruppen vom Begriff der Heterogenität umfasst (vgl. u. Kap. I.4).

Zentrale Bereiche der Heterogenität für Differenzierung im Literaturunterricht

△ Leistungen/Leistungsvermögen (sowie Leistungsbereitschaft und Motivation im Sinne von Interessen)

○ sprachliche Fähigkeiten

□ (stärker) persönliche Besonderheiten (z. B. Lernstile)

Zudem: Geschlecht, soziale, kulturelle und sprachliche Hintergründe

Unterscheidung
von Bereichen

Vier zentrale
Bereiche

3. Aspekte der Differenzierung

Aspekte der Differenzierung

Angesichts der genannten Bereiche von Heterogenität ist zu überlegen, mit welchen Aspekten von Differenzierung auf sie zu antworten ist. Die im Folgenden genannten Aspekte, die zugleich die ‚klassischen‘ Punkte der Unterrichtsplanung sind, dürften sowohl für den Literaturunterricht als auch für den Unterricht in anderen Fächern und Lernbereichen von zentraler Bedeutung sein. Kombinationen von unterschiedlichen Aspekten der Differenzierung sind natürlich möglich und bieten sich häufig an. Es handelt sich um: (1) Ziele als die zentralen Maßgaben für den Unterricht, (2) Themen/Inhalte, die auch Teile von Zielen sein können, (3) Methoden im Sinne von Wegen, auf denen ein Ziel zu erreichen ist, (4) Sozialformen, die einer Verwirklichung der Methoden dienen, (5) Aufgaben, die nicht nur die Entscheidungen unter den Punkten 1 bis 3 oder 4 umsetzen, sondern auch Lenkung und Format festlegen sowie (6) Zeitgestaltung.

Dazu kommen die Aspekte Gestaltung von Materialien, Lernhilfen und Lernorten, die insbesondere für den inklusiven Unterricht von Bedeutung sein können.

Aspekte der Differenzierung	<ul style="list-style-type: none">• Ziele• Themen/Inhalte• Methoden• Sozialformen• Aufgaben (Lenkung und Format)• Zeitgestaltung
ergänzend	<ul style="list-style-type: none">• Gestaltung von Unterrichtsmaterialien/Lernhilfen• Gestaltung von Lernorten

Aspekt Schwierigkeit

Der Aspekt Schwierigkeit, der in Konzeptionen der Differenzierung mitunter extra genannt wird, ist hier in den Aspekten Ziele, Themen und Aufgaben mit enthalten und wird jeweils in diesem Rahmen mit berücksichtigt.

Aspekte der Differenzierung und Leistung

Unabhängig von der Frage, angesichts welcher Bereiche von Heterogenität ein Aspekt der Differenzierung ausgewählt wird, kann vorausgesetzt werden, dass sich alle genannten Aspekte zumindest bei wiederholter Nutzung (auch) auf eine Steigerung von Leistungen richten. Allerdings dürften die verschiedenen Aspekte jeweils in unterschiedlichem Maße auf die für Leistungen maßgeblichen Faktoren Leistungsvermögen, Leistungsbereitschaft und Motivation einwirken. Beispielsweise werden sich Differenzierungen unter den Aspekten Ziele oder Aufgaben wohl vor allem positiv auf das Leistungsvermögen der Schüler und vielleicht auch auf ihre Leistungsbereitschaft auswirken, während Differenzierungen unter dem Aspekt Themen besonders geeignet sein können, um die Motivation der Schüler im Sinne von inhaltlichen Interessen zu fördern. Differenzierungen unter dem Aspekt Methoden können eventuell die Leistungsbereitschaft der Schüler steigern.

4. Inklusion und Aspekte der Differenzierung

Während Inklusion in einem weiten Sinne mittlerweile alle Bestrebungen bezeichnet, Lernen auf Heterogenität in jeglicher Variante auszurichten, zielt sie in einem engeren Sinn auf die Berücksichtigung von diagnostizierten Förderbedarfen als einer besonderen Form von Heterogenität innerhalb von ‚gemischten‘ Lerngruppen. Dieser engere Typ von Inklusion wird im hier entworfenen Modell von Differenzierung mit berücksichtigt, allerdings nur in Teilen.

Die meisten der oben genannten zentralen Aspekte der Differenzierung sind auch für einen inklusiven Unterricht relevant, in dem Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden. Die für diese Aspekte maßgeblichen Verfahren sowie die entsprechenden Unterrichtsvorschläge sind prinzipiell auch für den Förderschwerpunkt Lernen nutzbar.

Insbesondere benötigen Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen häufig für die Bearbeitung von Aufgaben mehr Zeit als andere Schüler. Es gilt allerdings generell, dass Schüler mit geringerer Leistungsfähigkeit in der Regel relativ langsam arbeiten und dass es – im Literaturunterricht ähnlich wie in anderen Fächern und Lernbereichen – oftmals möglich und sinnvoll ist, ihnen größere Zeitfenster für eine Aufgabenlösung zur Verfügung zu stellen. Eine Differenzierung unter dem Aspekt Zeitgestaltung richtet sich also auf Heterogenität im Bereich des Leistungsvermögens in inklusiven und nicht-inklusive Lerngruppen.

Aus einer entsprechenden Differenzierung unter dem Aspekt der Zeitgestaltung ergibt sich die Notwendigkeit, dass sich die schneller arbeitenden Schüler weiteren Aufgaben widmen, die ihnen sinnvoll erscheinen. Deshalb bietet sich die Kombination einer Differenzierung unter dem Aspekt der Zeitgestaltung mit einer Differenzierung unter dem oben bereits genannten Aspekt der Ziele an. Für inklusive Lerngruppen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen kann der Unterricht dann so gestaltet werden, dass einige Schüler, die langsamer vorgehen und weniger Aufgaben bearbeiten als die Mehrzahl, auch weniger Ziele erreichen (vgl. Kap. III.3 u. 4).

Auch für weitere Aspekte der Differenzierung, vor allem für die Aufgabenlenkung (vgl. Kap. II.5), gilt, dass sie häufig sowohl für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen als auch allgemein für leistungsschwächere Schüler nutzbar sind. Zudem können in vielen Fällen eine Reihe von Aspekten der Differenzierung, insbesondere die Methoden und das Aufgabenformat (vgl. Kap. II.3 und II.5), für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache ähnlich wie für Schüler mit geringer ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen in der Unterrichtssprache verwendet werden.

Zugleich gibt es auch inklusionsspezifische Aspekte der Differenzierung. Ebenso wie für den Unterricht in anderen Fächern und Lernbereichen kann auch im Literaturunterricht etwa eine Differenzierung unter den Aspekten Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, Lernhilfen und Lernorten nötig und sinnvoll sein, falls sich in der Lerngruppe Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf, beispielsweise in den Bereichen des Sehens und Hörens oder der sozial-emotionalen Entwicklung, befinden (vgl. von Brandt 2017, S. 53).

Unter anderem kann sich die Verwendung größerer Schrifttypen für Aufgaben- oder Merkblätter, die Nutzung von Lesehilfen für die Lektüre von Texten oder die von Untertiteln beziehungsweise Hörfassungen für die Rezeption von Spielfilmen anbieten. Die inklusionsspezifischen Aspekte der Differenzierung können in diesem fachdidaktischen Modell allerdings nicht näher ausgearbeitet werden. Zudem ist zu berücksichtigen, dass sich für einige Förderschwerpunkte wie etwa den der sozial-emotionalen Entwicklung ergiebige Verfahren der Differenzierung kaum im Rahmen einer Systematik angeben lassen.

Inklusion

Inklusion und Aspekt Zeitgestaltung

Inklusion und Aspekt Ziele

Weitere Aspekte

Inklusionsspezifische Aspekte der Differenzierung

Beispiele

5. Pädagogische Grundsätze für die Umsetzung von Differenzierungen

**Keine
,Stigmatisierung‘
der Leistungs-
schwächeren**

Als pädagogischer Grundsatz für die Umsetzung von Differenzierungen – für den Literaturunterricht ebenso wie für den Unterricht in anderen Fächern und Lernbereichen – ist zum Ersten die schon relativ verbreitete Auffassung zu nennen, dass eine ‚Stigmatisierung‘ leistungsschwächerer Schüler vermieden werden soll. Demnach soll eine nach außen deutlich sichtbare Aufteilung in leistungsstärkere und -schwächere Gruppen soweit möglich hinter anderen Formen der Differenzierung zurücktreten.

Zu den nicht nur didaktisch, sondern auch in diesem Sinne pädagogisch wünschenswerten Verfahren gehört etwa ein arbeitsteiliges Vorgehen, bei dem zugunsten eines gemeinsamen Ergebnisses Aufgaben mit unterschiedlichen Teilthemen, aber auch mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad zu bearbeiten sind (vgl. Kap. II.2 u. 5 sowie Baurmann 1991, S. 11 und von Brandt 2017, S. 34).

Falls eine deutliche Aufteilung in ‚schwache‘ und ‚starke‘ Gruppen zumindest zeitweilig nicht zu vermeiden ist, soll sorgfältig abgewogen werden, ob sie durch den Lehrer, durch eigene Entscheidung der Schüler oder eine gemeinsame Absprache erfolgt.

**Keine
,Bestrafung‘
der Leistungs-
stärkeren**

Zum Zweiten ist aber auch zu bedenken, dass sich die leistungsstärkeren Schüler durch eine Differenzierung nicht ‚bestraft‘ fühlen sollen. Wenn sie mehr, schneller oder selbstständiger arbeiten sollen als ihre leistungsschwächeren Mitschüler, dann müssen sie das als lohnenswert wahrnehmen können. Deshalb müssen etwaige Zusatzaufgaben auf jeden Fall sinnvoll sein, im Literaturunterricht vor allem für das Textverstehen, und ihre Ergebnisse sollen eine Rolle für die Auswertung in der gesamten Lerngruppe spielen. Für die eigene Auswahl von Aspekten einer Untersuchung, im Literaturunterricht vor allem von Analysekatégorien und Textstellen, sollen angemessene Freiräume zur Verfügung stehen (vgl. Kap. II.5).

II.

**Didaktische Grundsätze
für die Aspekte der
Differenzierung**

Gewinnung von Grundsätzen

Für die genannten zentralen Aspekte der Differenzierung lassen sich jeweils didaktische Grundsätze aufzeigen, die teilweise für unterschiedliche Fächer und Lernbereiche gelten, teilweise aber für den Literaturunterricht spezifiziert werden müssen. Der Aspekt Zeitgestaltung wird unter den Aspekten Ziele, Methoden und Aufgaben mit berücksichtigt.

Für eine Entwicklung von Grundsätzen ist zunächst zu klären, auf welche Bereiche von Heterogenität sich ein Aspekt der Differenzierung richtet. Anschließend an eine Zuordnung von Bereichen der Heterogenität zu Aspekten der Differenzierung werden Chancen und Grenzen entsprechender Differenzierungen aufgezeigt. Auf dieser Grundlage können Verfahren der Differenzierung im Sinne von Prinzipien der Unterrichtsgestaltung (Methodenwahl und Aufgabenstellung) in einem ersten Zugriff bestimmt werden. Eine nähere Ausarbeitung dieser Verfahren erfolgt dann für die einzelnen Phasen des Literaturunterrichts (vgl. Kap. III).

Grundsätze und individuelle Planungen

Für die genannten zentralen Aspekte der Differenzierung lassen sich jeweils didaktische Grundsätze aufzeigen, die teilweise für unterschiedliche Fächer und Lernbereiche gelten, teilweise aber für den Literaturunterricht spezifiziert werden müssen. Natürlich sind ergiebige Verfahren der Differenzierung für den konkreten Unterricht dann unter Berücksichtigung der Besonderheiten einer Lerngruppe und einzelner Schüler zu planen und müssen in der Unterrichtsdurchführung gegebenenfalls auch flexibel gehandhabt werden. Darüber hinaus ist zu beachten, dass sich nicht für alle Teilbereiche von Heterogenität Verfahren unter bestimmten Aspekten der Differenzierung systematisch angeben lassen. Ob und wenn ja welche differenzierenden Maßnahmen etwa angesichts verschiedener sozialer und kultureller Hintergründe oder auch persönlicher Haltungen und Erfahrungen der Schüler sinnvoll sind, kann der Lehrer nur mit Kenntnis einer bestimmten Lerngruppe und einzelner Lernender entscheiden.

1. Ziele

Grundlagen

Ziele sind für die Planung und Durchführung von Unterricht von entscheidender Bedeutung. Sie werden auf verschiedenen Ebenen (Haupt- und Teilziele für Einheiten und für Stunden) auf Grundlage von curricularen Vorgaben, einer Sachanalyse des Unterrichtsgegenstandes und einer Analyse der Lerngruppe entwickelt.

Eine Differenzierung nach Zielen erfolgt aufgrund von Heterogenität im Bereich Leistungsvermögen. Auch wenn dieser Bereich durchaus nicht der einzige sein soll, der durch Differenzierungen berücksichtigt wird, kann er doch als der zentrale gelten. Dementsprechend ist der Aspekt Ziele – gemeinsam mit dem Aspekt Lenkung durch Aufgaben, der ebenfalls auf Heterogenität im Leistungsvermögen antwortet (vgl. Kap. II.5) – für Differenzierungen von besonderer Bedeutung.

Für eine Differenzierung unter dem Aspekt der Ziele ist zunächst eine Unterscheidung von zielgleicher und zieldifferenter Differenzierung zu beachten (vgl. Klafki 1996, S. 182.f). Die Schüler sollen entweder trotz Heterogenität im Leistungsvermögen dasselbe lernen oder je nach Leistungsvermögen mehr beziehungsweise weniger oder anderes.

Es ergeben sich auf dieser Grundlage unterschiedliche Varianten von differenzierendem Unterricht (vgl. von Brandt 2017, S. 36f.). Deren Pole werden gebildet von der Kompensation zum Aufholen von Defiziten (zielgleiche Differenzierung) und der individuellen Maximalförderung (extrem zieldifferente Differenzierung).

In der Mitte liegt

- die Minimalzielorientierung. Sie besagt, dass alle Schüler zumindest bestimmte Ziele erreichen sollen, die leistungstärkeren darüber hinaus noch weitere.

Während die Minimalzielorientierung eine ‚Abweichung nach oben‘ beschreibt, gibt es in der Mitte zudem den umgekehrten Fall, die ‚Abweichung nach unten‘:

- Einzelne Schüler erreichen voraussichtlich weniger Ziele beziehungsweise nicht alle Ziele, die für die Mehrzahl der Schüler maßgeblich sind.

Differenzierung auf der Ebene der Ziele		
zielgleiche Differenzierung (= Zielgleichheit)	Minimalzielorientierung (für manche Schüler mehr Ziele) oder: für einige Schüler weniger Ziele (= Gleichheit und Differenz)	individuelle Maximalförderung (= Zieldifferenz)

Abb.: Zielgleiche und zieldifferente Differenzierung

Die extremen Varianten der Differenzierung unter dem Aspekt Ziele können jedoch nur in recht engen Grenzen genutzt werden. Die zielgleiche Differenzierung dient einer besonderen Unterstützung der leistungsschwächeren Schüler und kann dementsprechend zu ausgewählten Zwecken, aber sicherlich nicht ständig eingesetzt werden, weil die leistungsstärkeren Schüler sonst nicht mehr angemessen gefördert würden.

Ebenso kann aber auch die individuelle Maximalförderung als extrem zieldifferente Variante kaum zur Regel werden, auch wenn sie dem oben (vgl. Kap. I) wiedergegebenen pädagogischen Ideal entspricht. Denn zum Ersten ist sie dazu geeignet, Leistungsunterschiede innerhalb einer Lerngruppe auf Dauer zu verstärken, statt sie tendenziell abzumildern. Zum Zweiten ist sie aber auch deshalb kritisch zu betrachten, weil sie mit der Realität des Schulsystems nicht hinreichend vereinbart werden kann. Denn letztlich müssen – außer in inklusiven Lerngruppen – alle Schüler einer Lerngruppe in Leistungssituationen anhand gleich schwieriger Aufgaben und gleicher Bewertungskriterien zeigen, dass sie bestimmte Leistungen erbringen können. Darauf müssen sie in Lernsituationen entsprechend vorbereitet werden.

Das kann mit Hilfe einer mäßigen Differenzierung gelingen, vor allem im Sinne einer Minimalzielorientierung, die falls möglich im Laufe einer Einheit sogar schon abnimmt. Auf diese Weise können Schüler mit unterschiedlichem Leistungsvermögen in Lernsituationen zumindest in Grenzen individuell gefördert werden. Die Anforderungen in einer Leistungssituation können dann insgesamt ein mittleres Niveau aufweisen in der Hoffnung, dass die leistungsstärkeren Schüler die Anforderungen in besonderem Maße und die leistungsschwächeren sie mit Einschränkungen immer noch erfüllen können.

Der ‚umgekehrte‘ Fall einer mäßigen Differenzierung – einzelne Schüler müssen nicht alle Ziele erreichen, die für die meisten Schüler maßgeblich sind – ist zudem in inklusiven Lerngruppen häufig sinnvoll, um Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen angemessen zu unterstützen.

Für den Literaturunterricht sind die Grenzen einer Differenzierung von Zielen noch enger als für andere Fächer oder Lernbereiche, und zwar nicht nur angesichts des Leistungsprinzips im Schulsystem, sondern auch aus didaktischen und pädagogischen Gründen. Das Verstehen literarischer Texte ist heutzutage das zentrale Anliegen des Literaturunterrichts, und zu diesem Verstehen gehören die aufeinander aufbauenden Teilleistungen des Erkennens von Textelementen (zumeist durch eine Textanalyse), der Deutung und des Wirklichkeitsbezuges.

Grenzen der Differenzierung nach Zielen

Chancen einer mäßigen Differenzierung

Grenzen im Literaturunterricht

Alle Schüler sollen die entsprechenden Kompetenzen zumindest grundlegend entwickeln und in der Arbeit mit einem konkreten Text anwenden. Denn nur unter dieser Voraussetzung kann ein literarischer Text für die Schüler in ergiebiger Weise auch persönlich bedeutsam werden. Dazu kommt, dass sich Niveaustufen für die Teilleistungen des Textverstehens an und für sich auch kaum festlegen lassen. Wie schwierig etwa die Textanalyse und die Deutung sind, hängt jeweils vom gewählten Text ab.

Chancen der Minimalzielorientierung im Literaturunterricht

Eine Differenzierung der Ziele für den Literaturunterricht kann dementsprechend zwar häufig sinnvoll sein, aber in der Regel nur in eingeschränkter Weise. Vor allem die Minimalzielorientierung, nach der alle Schüler grundlegende und die leistungsstärkeren Schüler weitere Ziele erreichen sollen, bietet sich oftmals an. Im Fall des literarischen Textverstehens bedeutet das nicht, dass die leistungsstärkeren Schüler zusätzliche Teilleistungen des Verstehens erbringen, sondern dass sie innerhalb der für alle Schüler verpflichtenden Teilleistungen umfassendere und eventuell auch schwerer zu erbringende Leistungen zeigen sollen.

So können die leistungsstärkeren Schüler beispielsweise

- zusätzlich zu einer Nutzung ausgewählter Textanalysekategorien weitere (vorgegebene oder selbst zu bestimmende) Kategorien nutzen;
- zusätzlich zu einer Gesamtdeutung auf Grundlage der eigenen Textuntersuchung noch eine Deutung mit Hilfe von spezielleren Kontexten vornehmen (nähere Ausführungen vgl. Kap. III.3 u. 4).

Diese zusätzlichen Ziele können durchaus (entgegen von Brand 2017, S. 37) konkret angegeben und auch deutlich angestrebt werden, und zwar mit Hilfe von Zusatzaufgaben.

Der ‚umgekehrte‘ Fall – einige Schüler sind von einem Erreichen bestimmter Ziele entlastet – kann dagegen umgesetzt werden, indem diese Schüler weniger Aufgaben erhalten und für die Lösung grundlegender Aufgaben mehr Zeit verwenden.

Ausnahme zielgleiche Differenzierung

Wenn ausnahmsweise eine zielgleiche Differenzierung eingesetzt wird, damit die leistungsschwächeren Schüler Defizite ausgleichen können, müssen die leistungsstärkeren Schüler die Gelegenheit haben, sich zusätzlich mit Aufgaben aus anderen Lernbereichen sinnvoll zu beschäftigen.

Ausnahme individuelle Maximalförderung

Eine individuelle Maximalförderung kann insbesondere in den oberen Jahrgangsstufen mitunter stattfinden, und zwar vor allem im Rahmen von Projektarbeit. So kann den leistungsstärkeren Schülern beispielsweise eine Erarbeitung von literaturtheoretischen oder anderen speziellen Kontexten von Literatur angeboten werden.

Fazit

Für Differenzierungen im Literaturunterricht unter dem **Aspekt Ziele** (auf Grundlage von **Heterogenität im Bereich Leistungsvermögen**) bietet sich insbesondere die **Minimalzielorientierung** an: Alle Schüler sollen grundlegende und die leistungsstärkeren Schüler weitere Ziele erreichen. Der entsprechende Unterricht nutzt **Zusatzaufgaben**.

Für inklusive Lerngruppen kann eine ‚Umkehrung‘ dieses Prinzips sinnvoll sein: Manche Schüler müssen nicht alle der für die anderen Schüler vorgesehenen Ziele erreichen und erhalten mehr Zeit für die Lösung grundlegender Aufgaben.

Beispiele:

Vgl. Kap. III.3.1 (Texterschließung/Erkennen von Textelementen) und Kap. III.4.1 (Gesamtdeutung).

2. Themen (inkl. Textauswahl)

Themen des Unterrichts ergeben sich aus den Lerngegenständen und werden für eine Spezifizierung von Zielen auf unterschiedlichen Ebenen genutzt. Eine Differenzierung nach Themen erfolgt zum Ersten aufgrund von unterschiedlichen Motivationen, die wiederum in einer Wechselwirkung mit kultureller, sozialer, geschlechtlicher oder persönlicher Heterogenität der Schüler stehen können. Zum Zweiten spielt aber auch das unterschiedliche Leistungsvermögen eine Rolle, insofern verschiedene Themen eventuell unterschiedlich schwierig sind. Für den Literaturunterricht muss das Leistungsvermögen sogar als zentrale Grundlage für eine thematische Differenzierung gelten und wird gegebenenfalls noch durch sprachliche Heterogenität ergänzt. Denn der Begriff ‚Thema‘ wird hier in einem weiten Sinne verstanden und umfasst nicht nur ‚inhaltliche Themen‘ wie beispielsweise Freundschaft, sondern auch die literarischen Texte (Ganzschriften, Einzeltexte bestimmter literarischer Gattungen oder Epochen), die einen in hohem Maße unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad aufweisen können.

Während für andere Fächer und Lernbereiche unter dem Aspekt der Themen womöglich ein größeres Spektrum für die Differenzierung genutzt werden kann, ist der Spielraum für den Literaturunterricht hier ähnlich wie für die Differenzierung nach Zielen relativ eingeschränkt. Denn sofern das Textverstehen im Zentrum des Literaturunterrichts steht, ist es in der Regel wünschenswert, dass sich alle Schüler einer Lerngruppe mit demselben Text auseinandersetzen, ihn zumindest grundlegend verstehen und sich über ihr Verstehen austauschen. Ein solcher Austausch ist notwendig, damit die Schüler ihr Textverstehen gemeinsam weiterentwickeln können. Er kann zwar auch in Kleingruppen und sogar in schriftlicher Form erfolgen; um maximal gewinnbringend zu sein, soll er jedoch zumeist (auch) im Unterrichtsgespräch mit der gesamten Lerngruppe und wenn nötig unter zurückhaltender Lenkung des Lehrers stattfinden.

Eine zeitgleiche Bearbeitung unterschiedlicher literarischer Werke im Unterricht, die sich nach ihrem Schwierigkeitsgrad oder durch das ‚inhaltliche Thema‘ voneinander unterscheiden, ist zwar prinzipiell möglich (vgl. z. B. Wrobel 2012, Bd. 2, 7.3) und könnte sich besonders für inklusive Lerngruppen in manchen Fällen anbieten, soll aber aus den oben genannten Gründen doch die Ausnahme bleiben. Mitunter können etwa im Rahmen einer passenden Einheit oder besser noch eines Projektes zu einer Gattung, einer Epoche oder einem Autor themenähnliche Texte mit unterschiedlicher Schwierigkeit oder Texte mit unterschiedlichen ‚inhaltlichen Themen‘ arbeitsteilig (zumeist: in Gruppen) erschlossen werden; zu den Ergebnissen soll dann ein Austausch in der Lerngruppe stattfinden.

Für weniger umfangreiche Texte wie beispielsweise Gedichte oder Fabeln ist eine solche Differenzierung insofern vorteilhafter als für längere Texte, als die kürzeren Texte von allen Schülern rezipiert werden können und dementsprechend eine gemeinsame Auswertung der Arbeitsergebnisse erleichtert wird. Falls eine Differenzierung mit Hilfe unterschiedlicher Texte häufig und für längere Texte eingesetzt wird, dürfte allerdings eher als eine wünschenswerte Binnendifferenzierung eine ‚äußere innere Differenzierung‘ (vgl. von Brandt 2017, S. 34) entstehen, das heißt eine Bildung von Gruppen innerhalb der Lerngruppe, die nicht miteinander und im günstigsten Fall auch voneinander, sondern nur nebeneinander lernen.

Häufig ausgesprochen sinnvoll ist dagegen eine Differenzierung nach Teilthemen im Sinne von unterschiedlichen Aspekten ein- und desselben literarischen Textes, die sich auch im Schwierigkeitsgrad erheblich voneinander unterscheiden können. Schüler können durch eine solche Differenzierung beim Textverstehen entsprechend ihren thematischen Interessen und ihrem

Grundlagen

Grenzen der thematischen Differenzierung im Literaturunterricht

Ausnahme: unterschiedliche Werke

Chancen einer Differenzierung nach Teilthemen

Leistungsvermögen unterstützt werden. Eine Erschließung der unterschiedlichen Aspekte erfolgt in einer Lerngruppe arbeitsteilig, häufig in Gruppenarbeit. Allerdings ist zu beachten, dass diese Aspekte nicht aufeinander aufbauen dürfen, sondern tatsächlich parallel erarbeitet werden können. Das ist etwa für eine Charakterisierung unterschiedlicher Figuren, die Untersuchung verschiedener Komplikationshandlungen oder auch die Entwicklung von Gesamtdeutungen oder Wirklichkeitsbezügen für verschiedene Bereiche von Welt und Menschen der Fall (vgl. Kap. III.3 und 4).

Weitere Möglichkeiten

Thematische Differenzierungen sind zudem grundsätzlich möglich, wenn es nicht vorrangig um das Textverstehen, sondern um die Lesemotivation gehen soll, beispielsweise bei der Vorstellung von Lieblingsbüchern, oder auch im Rahmen des literarischen Schreibens.

Darüber hinaus – das ist ein schon lange selbstverständlicher Grundsatz – soll für ein literarisches Werk, das mit dem Ziel des Textverstehens von allen Schülern zu bearbeiten ist, eine Themenwahl stattfinden, die die Besonderheiten der Lerngruppe insgesamt berücksichtigt. Eine solche Wahl kann dann auch als „in Hinblick auf Heterogenitätsmerkmale sensibel“ (von Brandt 2017, S. 34) bezeichnet werden.

Fazit

Für eine Differenzierung im Literaturunterricht unter dem **Aspekt Themen** (auf Grundlage von **Heterogenität v.a. in den Teilbereichen Motivation und Leistungsvermögen**) ist die **Wahl unterschiedlicher Teilthemen** (z. B. unterschiedlicher Figuren) in der gemeinsamen Erschließung eines Textes häufig sinnvoll. Der entsprechende Unterricht nutzt ein **arbeits- teiliges Vorgehen**.

Zudem können mitunter, v. a. im Rahmen des Unterrichts zu kürzeren Texten, Textalternativen angeboten werden.

Beispiele

Vgl. Kap. III.1 (Hinführung/Textrezeption) und Kap. III.3.2 (Erkennen von Textelementen).

3. Methoden

Grundlagen

Unter Methoden werden hier vor allem die bereichsspezifischen Methoden verstanden, die als Wege zum Erreichen bestimmter Leistungen gelten können. Hinzu kommen die ‚Makro-Methoden‘ zum Erwerb von Wissen, die deduktiv-darbietende und die induktiv-entdeckende Methode (vgl. Kap. III.6). Für das literarische Textverstehen stehen vor allem drei zentrale Methoden zur Verfügung. Zum Ersten die Textanalyse (d. h. eine Textuntersuchung mit Hilfe von Kategorien) und verwandte Verfahren wie das textnahe Lesen, zum Zweiten die produktions- und handlungsorientierten Verfahren (d. h. die Nutzung von quasi-literarischem Schreiben oder von ‚ganzheitlichen‘ Verfahren des Textverstehens, abgekürzt HP oder HPLU) und zum Dritten das Unterrichtsgespräch (nicht als Sozialform, sondern als Methode speziell für die Deutung und den Wirklichkeitsbezug). Der Interpretationsaufsatz und andere Formen der metasprachlichen schriftlichen Deutung können als weitere, vierte Methode des literarischen Textverstehens gelten, schließen allerdings eventuell die Textanalyse ein.

Eine Differenzierung nach bereichsspezifischen Methoden beruht vor allem auf unterschiedlichen Lernstilen der Schüler und eventuell auf unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten. Inwiefern die Lernstile von anderen – etwa kulturellen oder sozialen – Bedingungen abhängen, ist eine ungeklärte Frage.

Als unbestritten kann gelten, dass verschiedene Methoden von Schülern unterschiedlich gern und erfolgreich angewandt werden. Dementsprechend kann es sich mitunter anbieten, dass sie unterschiedliche Wege nutzen, um zumindest tendenziell das gleiche Ziel zu erreichen. Im Rahmen einer solchen Differenzierung liegt es in der Regel nahe, die Schüler den Weg nehmen zu lassen, der ihnen am leichtesten fällt, um sie so gut wie möglich zu unterstützen. Der Vorschlag, Schüler im Gegenteil mit einer Methode (oder Sozialform, vgl. Kap. II.4) arbeiten zu lassen, mit der sie noch Schwierigkeiten haben (vgl. von Brandt 2017, S. 51), könnte höchstens ausnahmsweise sinnvoll sein, wenn die Beherrschung einer Methode (oder Sozialform) zu einem zentralen Ziel des Unterrichts wird.

Die Möglichkeiten einer Differenzierung nach Methoden sind allerdings insofern beschränkt, als sich nicht immer alternative, ungefähr gleichermaßen geeignete Wege zu einem bestimmten Ziel finden lassen. Zudem kann bei einer Differenzierung nach Methoden problematisch sein, dass ein unterschiedlicher Zeitbedarf für die alternativen Wege besteht. Er muss gegebenenfalls ausgeglichen werden, was beispielsweise möglich ist, indem die Differenzierung nach Methoden mit einer Differenzierung nach Zielen verbunden wird.

Ein methodisch differenziertes Vorgehen auf Grundlage von heterogenen Lernstilen bietet sich für das Textverstehen im Literaturunterricht besonders an, weil der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht als quasi-künstlerische, eher affektiv begründete Variante der Texterschließung prinzipiell als Alternative zu (mündlichen und schriftlichen) metasprachlichen und eher kognitiv ausgerichteten Verfahren zur Verfügung steht. Schüler können damit entsprechend den von ihnen favorisierten Zugängen zu literarischen Texten gefördert werden. Handlungsorientierte Verfahren können darüber hinaus einer Differenzierung angesichts von heterogenen sprachlichen Fähigkeiten dienen und sich zudem für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache eignen. Denn Lösungen handlungsorientierter Aufgaben kommen weitgehend mit mündlicher und in manchen Fällen sogar völlig ohne verbale Sprache aus.

Allerdings ist die alternative Nutzung von metasprachlichen Verfahren und HPLU nur möglich, wenn die Schüler mit Hilfe der Handlungs- und Produktionsorientierung ähnliche Leistungen des Textverstehens erbringen können wie anhand eines metasprachlichen Vorgehens. Das ist häufig für Deutungen oder Wirklichkeitsbezüge von literarischen Texten der Fall, die ähnlich wie durch ein Unterrichtsgespräch oder schriftliche metasprachliche Deutungen etwa durch das Erstellen eines Standbildes, das Schreiben eines Tagebucheintrages in der Rolle einer Figur oder eines Briefes an eine Figur entwickelt werden können. Dagegen ist die alternative Verwendung von handlungs- oder produktionsorientierten Verfahren und der Textanalyse für das Erkennen von Textelementen problematisch, weil sich der HPLU für diese Leistung kaum eignet. Falls für das Erkennen von Textelementen eine Alternative zur Textanalyse gesucht wird, kann sich in manchen Fällen das textnahe Lesen anbieten. Zudem kann es mitunter eventuell sinnvoll sein, eine Inhaltswiedergabe als ersten Schritt des Erkennens von inhaltlichen Elementen vor der Analyse oder in Ausnahmefällen auch als Ersatz für sie zu nutzen.

Chancen und Grenzen der methodischen Differenzierung

Chancen im Literaturunterricht: alternative Nutzung von HPLU

... Grenzen der Alternative

Fazit

Für eine Differenzierung im Literaturunterricht unter dem **Aspekt Methoden** (auf Grundlage von **Heterogenität in den Bereichen Lernstile** und evtl. **sprachliche Fähigkeiten**) bietet sich vor allem die **Alternative** zwischen dem **Unterrichtsgespräch** oder **Formen der metasprachlichen schriftlichen Deutung** und **handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben** an.

Beispiele

Vgl. Kap. III.2 (Hinführung), III.4.2 (Texterschließung: Deutung) und III.5 (Wirklichkeitsbezug).

4. Sozialformen

Grundlagen

Unter Sozialformen werden hier zunächst die ‚klassischen‘ Sozialformen Einzel-, Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit verstanden, und zudem die bereichsübergreifenden Methoden, die zu meist als Spezifizierungen der ‚klassischen‘ Sozialformen gelten können und ebenso wie diese Formen einer Umsetzung der bereichsspezifischen Methoden dienen. Zu den bereichsübergreifenden Methoden gehören vor allem Partnerbriefing, Partnerpuzzle, Lerntempoduett, Interview (als Formen der Partnerarbeit) sowie Gruppenmixverfahren, Gruppenpuzzle, Placemat, Schreibgespräch, Gallery Tour und World Café (als Formen der Gruppenarbeit); eigens zu erwähnen ist das Verfahren Think-pair-share, das unterschiedliche Sozialformen kombiniert.

Ähnlich wie für die Differenzierung nach Methoden gilt, dass eine Differenzierung nach Sozialformen vor allem auf unterschiedlichen Lernstilen von Schülern beruht, die eventuell mit anderen Persönlichkeitsmerkmalen interagieren.

Grenzen der Differenzierung durch Sozialformen

Die Wahl von Sozialformen kann für den binnendifferenzierten Unterricht als besonders bedeutsam gelten, allerdings vor allem in dem Sinne, dass sie als Mittel für eine Umsetzung von differenzierenden Maßnahmen wichtig sind. Beispielsweise bietet sich für den Literaturunterricht arbeitsteilige Gruppenarbeit an, wenn eine Textanalyse mit unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten erfolgen soll. Eine Differenzierung unter dem Aspekt der Sozialformen selbst dürfte jedoch für den Literaturunterricht ebenso wie für den Unterricht in anderen Fächern und Lernbereichen eine eher geringe Rolle spielen.

Eingeschränkte Möglichkeiten

Es ist in manchen Fällen in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten möglich, die Schüler etwa alternativ in Einzel- oder Partnerarbeit vorgehen zu lassen oder auch Partnerarbeit und die Arbeit in kleinen Gruppen als Alternativen zu nutzen, falls die Schüler hier unterschiedliche Vorlieben haben. Wenn keine Zieldifferenzierung angesetzt wird, ist aber beispielsweise die Wahl zwischen Einzel- und Gruppenarbeit problematisch, weil die beiden Arbeitsformen deutlich verschiedene Voraussetzungen für eine Bewältigung von Aufgaben schaffen und zudem sehr unterschiedliche Zeitbedarfe begründen. Zudem lassen die komplexeren Organisationsformen des Unterrichts wie Think-pair-share Alternativen wohl nur in Ausnahmefällen zu.

Die Sozialformen können an und für sich nur in sehr eingeschränktem Maße sinnvolle Differenzierungen von Lernprozessen im Literaturunterricht bewirken. Allerdings sind bestimmte Sozialformen häufig für die **Umsetzung von Aspekten der Differenzierung** im Unterricht nötig (z. B. arbeitsteilige Gruppenarbeit zugunsten unterschiedlicher thematischer Schwerpunkte in der Textanalyse).

5. Aufgaben: Lenkung und Format

Aufgaben sind zunächst Umsetzungen von Entscheidungen, die zu Zielen, Themen, Methoden und eventuell auch schon zu Sozialformen des Unterrichts getroffen wurden, in Handlungsanweisungen oder -vorschläge für die Schüler. Die Aufgaben werden hier unter diesen Aspekten nicht gesondert betrachtet. Allerdings müssen für die Aufgabenkonstruktion noch weitere Elemente hinzugezogen werden, und zwar vor allem Aufgabenlenkung und Format; diese Aspekte sind für Differenzierungen von großer Bedeutung.

Die Aufgabenlenkung wird häufig auch ‚Support‘ genannt, denn sie legt Art und Grad der Hilfen fest, die die Schüler durch eine Aufgabe für eine Erreichung von Zielen bekommen. In der Regel wird eine Aufgabe also umso leichter, je höher ihr Lenkungsgrad ist. Weil die Schüler grundsätzlich so selbstständig wie möglich arbeiten sollen, sollen sie in der Regel auch nur so viel Lenkung erhalten, wie sie (unbedingt) benötigen. Eine Differenzierung nach Lenkungsgrad beruht dementsprechend vor allem auf Heterogenität im Bereich des Leistungsvermögens.

Mitunter werden auch Vorgaben, die den Bereich der möglichen Aufgabenlösungen einschränken, als Lenkungen bezeichnet. Das können im Literaturunterricht etwa zahlenmäßige Begrenzungen von Untersuchungsergebnissen oder Anweisungen dazu sein, Deutungsmöglichkeiten oder Wirklichkeitsbezüge für bestimmte Bereiche von Welt und Menschen zu entwickeln. Solche Vorgaben können als Hilfen wahrgenommen werden, eignen sich aber weniger für eine Differenzierung mit Blick auf das Leistungsvermögen. Sie können allerdings in manchen Fällen für Differenzierungen angesichts von unterschiedlichen Motivationen von Interesse sein und werden unter dem Aspekt der Themen (vgl. Kap. II.2) mit berücksichtigt.

Das Aufgabenformat hat keine direkte Wirkung auf den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben, denn es beruht auf dem Umfang der von den Schülern geforderten Sprachproduktion. Aufgaben im offenen Format verlangen eine Textproduktion, Aufgaben im halboffenen Format die Produktion von Stichworten oder kurzen Sätzen; Aufgaben im geschlossenen Format sind ohne sprachliche Produktion zu lösen, etwa durch Multiple-Choice oder Zuordnung. Aufgaben im geschlossenen Format lenken zumeist in hohem Maße, beispielsweise in Multiple-Choice-Aufgaben durch Vorgaben von Hypothesen. Geschlossene Aufgaben sind deshalb häufig tatsächlich leichter als Aufgaben in anderen Formaten, allerdings gilt das nicht prinzipiell. Auch Aufgaben im geschlossenen Format können kognitiv äußerst anspruchsvoll sein, etwa wenn die Distraktoren (d. h. die unzutreffenden Hypothesen) in Multiple-Choice-Aufgaben so gewählt werden, dass sie nur schwer als solche zu erkennen sind. Eine Differenzierung unter dem Aspekt Aufgabenformat beruht dementsprechend vor allem auf Heterogenität in den Fähigkeiten zur sprachlichen Produktion, dazu können noch Unterschiede in den Lernstilen und unter Umständen Unterschiede im Leistungsvermögen treten.

Lenkung und Chancen der Differenzierung

Differenzierungen unter dem Aspekt Aufgabenlenkung sind im Unterricht häufig sinnvoll. Es wird dann eine grundlegend von allen Schülern zu bearbeitende Aufgabe gestellt, jedoch mit zwei oder mehr Varianten, die sich durch unterschiedlich starke Lenkungen auszeichnen und auf diese Weise Schüler mit unterschiedlichem Leistungsvermögen angemessen fördern können. In inklusiven Lerngruppen können Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen Aufgabenvarianten mit besonders starken Lenkungen erhalten. Die lenkenden Hilfen sind als Ergänzung (zunächst) nur für die leistungsschwächeren Schüler zugänglich.

... im Literaturunterricht

Im Literaturunterricht bieten sich als lenkende Hilfen insbesondere Vorgaben von Kategorien (häufig auch in umgangssprachlicher Umschreibung) bzw. Elementen für die Textanalyse, Vorgaben von mehr oder weniger umfangreichen Textstellen für die Untersuchung oder die Deutung sowie Vorgaben von für eine Deutung zu beachtenden Textelementen an. Dazu kommen mitunter Vorgaben von Vergleichstexten, konzeptuelle Vorgaben, das heißt Vorgaben von zu überprüfenden Hypothesen (die auch in Frageform möglich sind) für die Textuntersuchung oder die Deutung sowie Vorgaben von Teilergebnissen. Der Textvergleich kann als nur geringfügig lenkend gelten, ansonsten weisen die Varianten in der genannten Reihenfolge tendenziell einen steigenden Grad an Lenkung auf. Vor allem aber sind innerhalb der einzelnen Varianten Lenkungen unterschiedlicher Stärke möglich, sodass hier Differenzierungen in äußerst variabler Weise vorgenommen werden können. Grundsätzlich ist zu sagen, dass eine Aufgabe umso einfacher wird, je höher der Grad an Lenkung ausfällt. Allerdings gilt das für die konzeptuellen Vorgaben nicht unbedingt; der Schwierigkeitsgrad hängt hier stark von der Wahl der Hypothesen ab (vgl. unten Kap. III.4.3).

Weitere Arten der Lenkung sind im Literaturunterricht zwar häufig sinnvoll, können aber kaum für eine Differenzierung genutzt werden. Dazu gehören Verweise auf Kontextwissen, das für ein basales Verstehen notwendig ist oder sich für eine Entwicklung von spezielleren Deutungen eignet; denn auch für die leistungsstärkeren Schüler wäre die selbstständige Befragung eines Textes auf die entsprechenden Ergänzungsmöglichkeiten überfordernd oder zu zeitaufwendig. Auch lenkende Verweise auf metakognitives oder Strategiewissen für die Texterschließung, Gattungs- oder Epochenwissen oder lernbereichsübergreifendes Wissen, etwa zu den Möglichkeiten für eine Ergebnispräsentation, eignen sich kaum für ein differenzierendes Vorgehen; denn solche Wissensbestände sollen von allen Schülern erworben werden, aber auch die leistungsstärkeren müssen nicht unbedingt auswendig darüber verfügen.

Format: Chancen und Grenzen der Differenzierung

Das geschlossene Format bietet Schülern mit weniger ausgeprägten Kompetenzen zur Sprachproduktion in der Unterrichtssprache die Möglichkeit, ihr Leistungsvermögen unabhängig von diesen Kompetenzen zu zeigen, und erleichtert ihnen so die Aufgabenlösung. In abgeschwächter Form gilt das auch für Aufgaben im halboffenen Format. Auch für inklusive Lerngruppen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sprache können sich Differenzierungen unter dem Aspekt des Aufgabenformates eignen. Dazu kann noch eine Berücksichtigung leistungsschwächerer Schüler treten, falls Aufgaben im geschlossenen Format tatsächlich leichter sind als die in anderen Formaten.

Entsprechende Differenzierungen sind allerdings nur in Grenzen sinnvoll, weil Aufgaben im geschlossenen Format den Schülern kein selbstständiges Vorgehen ermöglichen und sich zum Erreichen mancher Ziele auch kaum eignen. Zudem können sich Schwierigkeiten daraus ergeben, dass Aufgaben in unterschiedlichen Formaten den Schülern womöglich unterschiedlich attraktiv erscheinen und vor allem einen unterschiedlichen Zeitaufwand erfordern.

Eingeschränkte Möglichkeiten im Literaturunterricht

Die Möglichkeit, unterschiedliche Aufgabenformate zu nutzen, ist im Literaturunterricht wohl noch stärker eingeschränkt als in anderen Fächern und Lernbereichen. Denn im Literaturunterricht gilt gleich für zwei zentrale Ziele, die Deutung und den Wirklichkeitsbezug, dass sie mit

Hilfe von Aufgaben im geschlossenen Format kaum zu erreichen sind, jedenfalls wenn es ausschließlich verwendet und nicht durch Begründungen ergänzt wird. Auch durch Aufgaben im halboffenen Format sind die genannten Leistungen nur eingeschränkt zu erbringen. Sowohl für den Wirklichkeitsbezug als auch für die Deutung, die auf einer auch subjektiven Ergänzung von Textinformationen beruht, ist die Produktion von mehr oder weniger umfangreichen mündlichen oder schriftlichen Texten in der Regel wünschenswert, es sei denn, dass handlungsorientierte Verfahren ohne Nutzung verbaler Sprache eingesetzt werden.

Aufgaben zum Erkennen von Textelementen allerdings können zumeist in unterschiedlichen Formaten einschließlich des geschlossenen Formates gestellt werden. Insbesondere eine alternative Nutzung des geschlossenen und halboffenen Formates ist hier häufig sinnvoll.

Für Differenzierungen im Literaturunterricht unter dem **Aspekt Aufgaben** bietet sich vor allem (auf Grundlage von **Heterogenität im Leistungsvermögen**) die Nutzung von **unterschiedlich starken Lenkungen** an, insbesondere durch Vorgaben von Analysekategorien und Textstellen.

Dazu kommt (v. a. mit Blick auf **Heterogenität im Bereich der sprachlichen Fähigkeiten**) in eingeschränktem Maße eine Verwendung **verschiedener Formate**, besonders des halboffenen und geschlossenen Formates.

Beispiele

Lenkung: Kap. III.3.3 (Texterschließung: Erkennen von Textelementen) und Kap. III.4.3 (Texterschließung/Deutung), Aufgaben/Format: Kap. III.3.4 (Texterschließung: Erkennen von Textelementen).

Fazit

6. Ergänzung: Zur Organisation des Unterrichts

6.1 Grundsatzentscheidung: Die Aufteilung in Gruppen

Im Rahmen eines differenzierenden Unterrichts arbeiten die Schüler zeitweise in verschiedenen Gruppen, indem sie sich mit unterschiedlichen oder unterschiedlich umfassenden Aufgabenstellungen auseinandersetzen. Es ist deshalb jeweils zu klären, wie eine entsprechende Aufteilung erfolgen soll. Zwei Aspekte sind dazu von Bedeutung.

Die Zuordnung kann vorgegeben werden oder frei erfolgen; die Schüler werden Gruppen beziehungsweise Aufgaben zugeordnet (etwa nach Leistungsstärke) oder entscheiden selbstständig über die Wahl ihrer Gruppe beziehungsweise Aufgabe. Grundsätzlich ist die freie Wahl zu bevorzugen und auch fast immer sinnvoll, wenn es um Differenzierungen auf Grundlage unterschiedlicher Motivationen oder Lernstile geht. Für Differenzierungen auf Grundlage von Heterogenität im Bereich des Leistungsvermögens oder der sprachlichen Fähigkeiten kann jedoch häufig auch eine Zuordnung durch den Lehrer notwendig sein, falls die Schüler ihr Leistungsvermögen noch nicht selbst sinnvoll einschätzen können oder leistungsstärkere Schüler zu einer Arbeitsvermeidung tendieren.

Zuordnung
vorgegeben vs. frei

Wenn im Rahmen einer Einheit wiederholt Differenzierungen auf Grundlage von unterschiedlichem Leistungsvermögen oder unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten eingesetzt werden sollen, kann es sich auch anbieten, eine Zuordnung für mehrere Stunden oder für die gesamte Einheit in individueller Absprache von Schüler und Lehrer vorzunehmen.

Zuordnung statisch vs. dynamisch

Die Zuordnung kann zudem statisch oder dynamisch sein. Die Schüler bleiben in der Regel bei der ihnen zugewiesenen oder selbst gewählten Aufgabe beziehungsweise Gruppe; im Einzelfall kann aber auch die Möglichkeit eingeräumt werden, dass sie einen Wechsel vornehmen (etwa indem sie sich während der Erarbeitung für eine Aufgabe mit zusätzlichen Hilfen entscheiden).

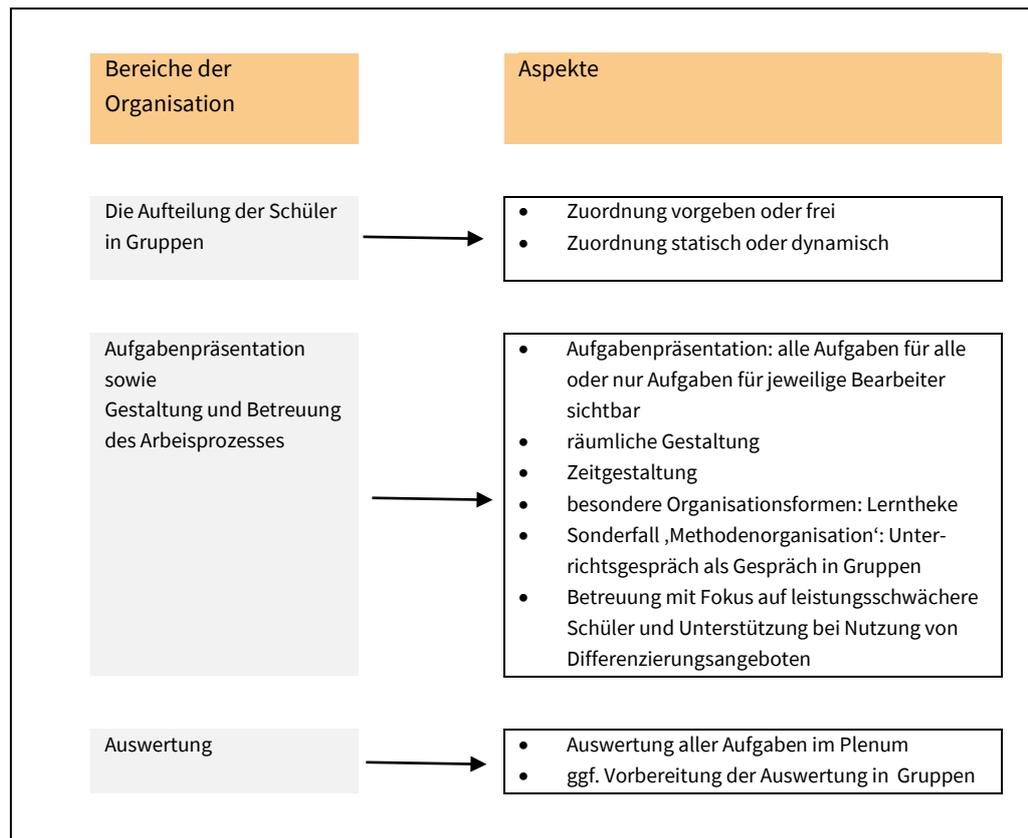


Abb.: Übersicht zur Organisation von Differenzierung

6.2 Aufgabenpräsentation sowie Gestaltung und Betreuung des Arbeitsprozesses

Für einen differenzierenden Unterricht müssen zudem die folgenden organisatorischen Fragen bedacht werden.

Aufgabenpräsentation

Es ist zwischen den folgenden Alternativen für die Aufgabenpräsentation zu entscheiden, nämlich

- Präsentation von allen Aufgaben für alle Schüler oder
- Präsentation von Aufgaben nur für die jeweiligen Bearbeiter.

Die letztgenannte Option ist grundsätzlich erforderlich, falls die Kenntnis der ‚anderen‘ Aufgaben die Erarbeitung einer Gruppe beeinträchtigen würde. Das ist zum Ersten gegeben, wenn Aufgabenlenkung genutzt wird, um auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen zu differenzieren. Die Aufgaben mit stärkerer Lenkung sollen dann zunächst nur für die Schüler

sichtbar sein, die diese Lenkung benötigen. Zum Zweiten ist das der Fall, wenn für die Deutung die Alternativen eines Vorgehens Bottom-up oder Top-down (eigenständige Entwicklung einer Deutung vs. Einschätzung und Modifikation von vorgegebenen Hypothesen, vgl. Kap. III.4.3) angesichts von Heterogenität in den Lernstilen genutzt werden. Die Aufgaben mit vorgegebenen Hypothesen sollen zunächst nur für die Schüler zugänglich sein, die keine eigenständige Deutung entwickeln.

Als ‚materielle Träger‘ der Aufgaben stehen zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung, falls alle Aufgaben von allen gesehen werden sollen, insbesondere Arbeitsblatt, Tafelanschrieb, OHP oder Beamer und zudem das Schulbuch. Falls nicht alle Aufgaben für alle sichtbar sein sollen, dann sind die Optionen deutlich eingeschränkt und es bietet sich vor allem die Arbeit mit dem Arbeitsblatt an.

Es ist die Frage zu klären, ob Schüler mit einer gleichen Aufgabe auch räumlich ‚verbunden‘ werden und zusammen sitzen. Ggf. ist auch die Möglichkeit zu nutzen, in unterschiedlichen Räumen zu arbeiten (etwa wenn ein Teil der Schüler mit einer szenischen Inszenierung beschäftigt ist, während ein anderer Teil im Gespräch eine Textdeutung entwickelt). Grundsätzlich dürfte es aus organisatorischen Gründen sinnvoll sein, eine Veränderung der üblichen Sitzordnung nur dann vorzunehmen, wenn die betreffende Aufgabe das unbedingt erfordert.

Räumliche Gestaltung

Es ist darauf zu achten, dass unterschiedliche Aufgaben innerhalb der gleichen Bearbeitungszeit zu bewältigen sind. Problematisch ist das häufig, wenn zeitintensivere HPLU-Aufgaben als Alternative zum Unterrichtsgespräch angeboten werden; das Unterrichtsgespräch muss dann ggf. mit Hilfe komplexerer Sozialformen durchgeführt beziehungsweise mit kleineren Schreibaufgaben verbunden werden.

Zeitgestaltung

In der Regel lassen sich differenzierende Aufgaben in den phasierten Unterricht integrieren. Allerdings sind auch Abweichungen möglich. Falls mit mehreren differenzierenden Aufgaben gearbeitet wird, kann sich in manchen Fällen etwa auch die Arbeit mit einer Lerntheke (mit Arbeitsblättern etc.) anbieten.

Organisationsformen des Unterrichts

Falls das Unterrichtsgespräch als Alternative zu einem HPLU-Verfahren angeboten wird, dann kann es sich anbieten, das Gespräch in einem separaten Raum zu führen. Alternativ kann das Gespräch in Kleingruppen unter den Schülern geführt werden (vgl. Kap. III.4.2).

Methodenorganisation Unterrichtsgespräch

Als Grundsätze für die Betreuung von differenzierendem Unterricht durch den Lehrer lassen sich nennen a) eine verstärkte Fokussierung auf leistungsschwächere Schüler und b) ggf. die Beratung der Schüler beim Umgang mit differenzierenden Aufgaben, etwa der Nutzung von Zusatzaufgaben oder der Nutzung von (zusätzlicher) Lenkung.

Betreuung

6.3 Auswertung

Für die Auswertung von Aufgaben eines differenzierenden Unterrichts sind vor allem die folgenden Aspekte zu bedenken.

Sind alle Aufgaben mit allen Schülern auszuwerten oder kann beispielsweise auf die Auswertung von Zusatzaufgaben im Plenum verzichtet werden? Im Regelfall sollte eine Auswertung aller Aufgaben für alle erfolgen, um einen gemeinsamen Wissens- beziehungsweise Verstehensstand der Schüler zu erreichen.

Plenumsauswertung

**Vorbereitung
der Auswertung**

Soll die Auswertung im Plenum in den Gruppen eigens vorbereitet werden? Eine solche Vorbereitung ist beispielsweise sinnvoll, wenn die Schüler einer Gruppe im Unterrichtsgespräch Deutungen entwickelt haben; damit sie ebenso wie die Schüler, die eine HPLU-Aufgabe bearbeitet haben, ein Produkt vorstellen können, ist beispielsweise die Erstellung eines Posters mit den Ergebnissen der Gruppe sinnvoll.

III.

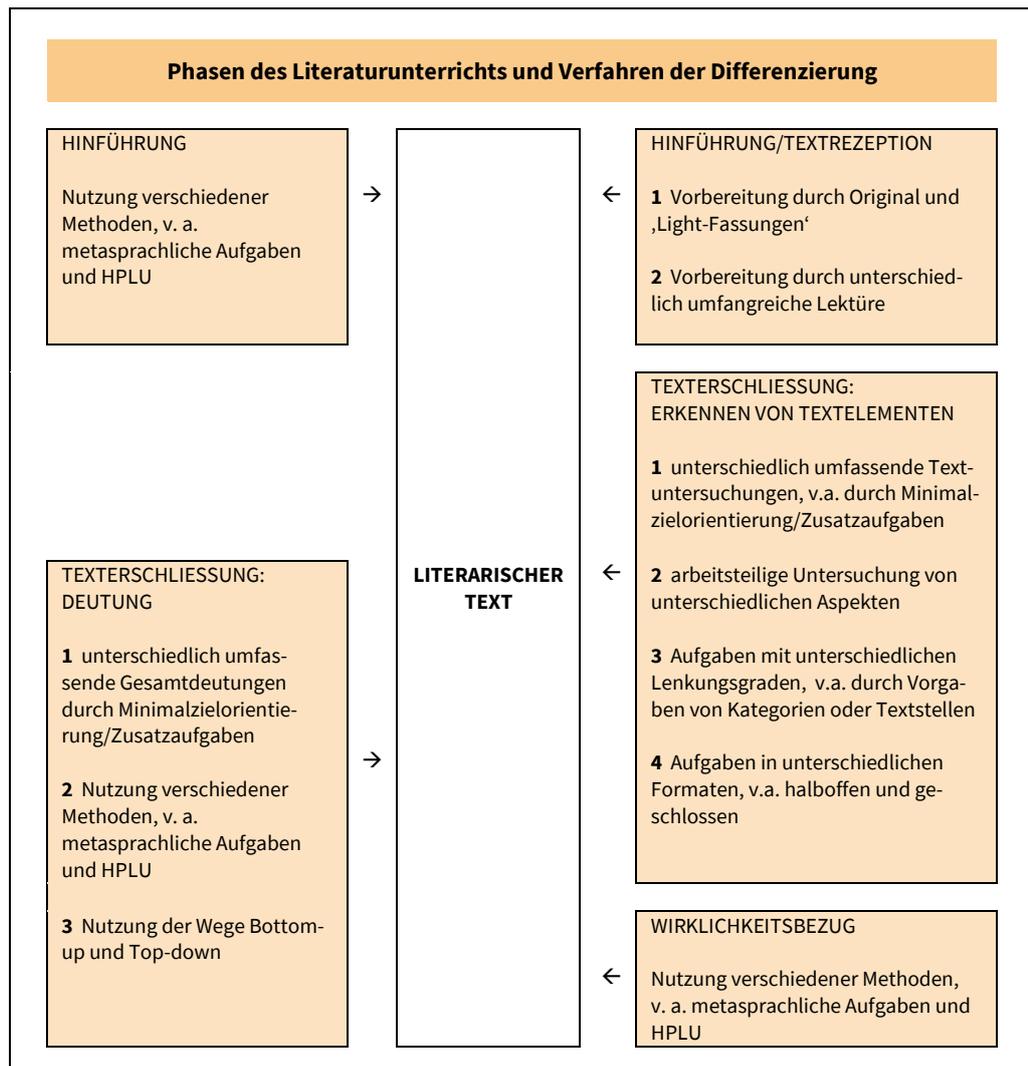
**Differenzierung
in den Phasen
des Literaturunterrichts**

**Fokus Phase
Texterschließung**

Für die unterschiedlichen Phasen des Literaturunterrichts soll zunächst bestimmt werden, welche Aspekte der Differenzierung hier verwendet und welche Bereiche von Heterogenität damit berücksichtigt werden können. Unter Nutzung der schon entwickelten didaktischen Grundsätze (vgl. Kap. II) können für die Phasen dann jeweils Verfahren der Differenzierung näher ausgearbeitet werden. Die entsprechenden Möglichkeiten sind in den unterschiedlichen Phasen verschieden ausgeprägt. Vor allem ergeben sich Verfahren der Differenzierung für die zentrale Phase der Texterschließung, und zwar gleichermaßen für die beiden Teilphasen innerhalb dieser Phase, das Erkennen von Textelementen – zumeist realisiert durch die Textanalyse – und die Deutung. Die optionale Phase der Kontextualisierung wird im Folgenden unter der Phase der Deutung mit berücksichtigt.

**Grenzen der
Differenzierung in
anderen Phasen**

Für die ebenfalls optionale, auf die Texterschließung folgende Phase des Wirklichkeitsbezugs ist das Spektrum an möglichen Differenzierungen dagegen recht klein, vor allem weil es hier prinzipiell kaum Lenkungen geben soll und es auch höchstens in eingeschränkter Weise um das Erbringen bewertbarer Leistungen geht. Für die erste Phase, die Hinführung, sind die Möglichkeiten ebenfalls eingeschränkt, jedenfalls für die Hypothesenbildung, die den Kern der Hinführung ausmacht; denn ähnlich wie dann auch für den Wirklichkeitsbezug geht es hier (noch) kaum um bewertbare Leistungen, sondern um stark subjektiv geprägte Stellungnahmen. Allerdings können, sofern die Erstrezeption zur Phase der Hinführung gezählt wird, in diesem Rahmen zumindest für Ganzschriften einige Verfahren der Differenzierung häufig sinnvoll sein.



1. Hinführung: Erste Rezeption/basales Verstehen von Ganzschriften

1.1 Verfahren I: Vorbereitung durch Original und ‚Light-Fassungen‘

Aspekt der Differenzierung: Themen

Bereiche der Heterogenität: Leistungsvermögen und sprachliche Fähigkeiten

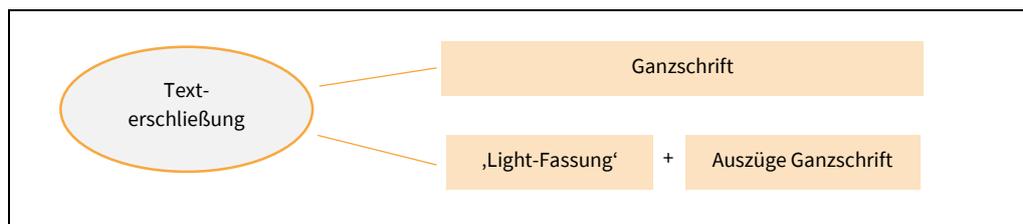


Abb.: Nutzung von Original und ‚Light-Fassungen‘

Schon die Lektüre literarischer Texte im Sinne eines ersten Lesens und basalen Verstehens stellt für Schüler häufig eine große Herausforderung oder auch eine Überforderung dar, vor allem wenn es sich um ältere beziehungsweise sprachlich schwierigere Werke handelt. Für kürzere Texte können diese Schwierigkeiten abgemildert werden, weil sich für ihre Erstrezeption in der Regel sowieso ein Vortrag durch den Lehrer oder – medial vermittelt – einen professionellen Sprecher anbietet. Für Ganzschriften müssen jedoch andere Lösungen gefunden werden. Es werden deshalb seit geraumer Zeit sprachlich vereinfachte und gekürzte Fassungen von ‚Schulklassikern‘ in der Fachdidaktik diskutiert und teilweise in der Schulpraxis eingesetzt.

Ob eine solche Nutzung didaktisch zu rechtfertigen ist, hängt außer von den Fähigkeiten einer Lerngruppe von der Qualität der jeweiligen Textfassung ab. Eine ausschließliche Nutzung einer ‚Light-Fassung‘ ist allerdings prinzipiell problematisch. Zumindest ausgewählte Textstellen sollen von den Schülern (auch) im Original zur Kenntnis genommen werden, damit sie auf formaler und sprachlicher Ebene einen angemessenen Eindruck des literarischen Werkes gewinnen.

‚Light-Fassungen‘ von ‚Schulklassikern‘ können auch für eine Differenzierung unter dem Aspekt der Themen auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen und den sprachlichen Fähigkeiten eingesetzt werden.

Die leistungs- beziehungsweise leseschwächeren Schüler oder auch Schüler mit den Förderungsschwerpunkten Lernen oder Sprache nutzen dann eine ‚Light-Fassung‘ grundlegend als vorbereitende Lektüre im Rahmen einer Einheit. Sie sollen im Unterricht nur ausgewählte kleinere oder auch sehr kleine Passagen im Original rezipieren und falls möglich als Grundlage für die konkrete Textarbeit nutzen, während die leistungsstärkeren Schüler durchgängig mit dem Originaltext arbeiten. Ob Original beziehungsweise ‚Light-Fassung‘ vor Beginn der Einheit ganz gelesen oder im Verlauf der Einheit nach und nach rezipiert werden, ist je nach Text und Lerngruppe zu entscheiden.

Textrezeption und ‚Light-Fassungen‘

Möglichkeiten der Differenzierung

Verfahren: Vorbereitung durch ‚Light-Fassungen‘

Vorteile und Gefahren

Das genannte Vorgehen kann eventuell verhindern, dass die lese- und leistungsschwächeren Schüler einen literarischen Text gar nicht lesen und stattdessen lediglich Zusammenfassungen beispielsweise aus dem Internet rezipieren. Zugleich wird für die stärkeren Schüler der Anspruch auf die Original-Lektüre aufrechterhalten.

Bei mangelnder Qualität der Adaptionen können allerdings erhebliche Nachteile, eine zu starke Verkürzung der Textpotenziale für Deutung und Wirklichkeitsbezug und daran anschließend durchaus auch ein weiterer Verlust von Lesemotivation, die genannten Vorteile überwiegen. Bei passabler Qualität der ‚Light-Fassungen‘ ist das Vorgehen dagegen eventuell für die stärkeren Schüler pädagogisch problematisch. Denn für sie kann der Eindruck entstehen, dass sie mit einer größeren Lesemühe ‚bestraft‘ werden, die letztlich zu dem gleichen Ertrag führt wie die leichtere Lektüre ihrer Mitschüler.

Beispiele, Fazit

Für Beispiele und Fazit siehe das folgende Teilkapitel 1.2.

1.2 Verfahren II: Vorbereitung durch unterschiedlich umfangreiche Lektüre

Aspekt der Differenzierung: Themen

Bereiche der Heterogenität: Leistungsvermögen und sprachliche Fähigkeiten

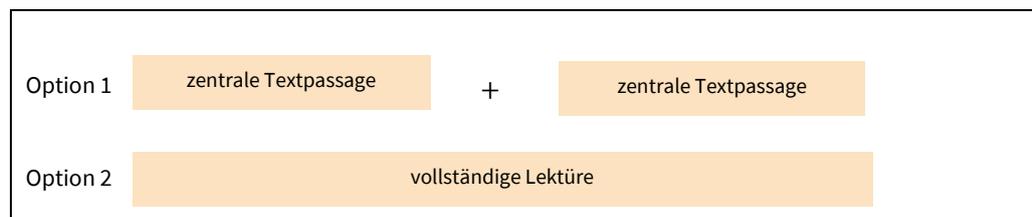


Abb.: Unterschiedlich umfangreiche Lektüre: vollständiger Text vs. Auszüge

Weitere Möglichkeit der Differenzierung

Eine Alternative zur Nutzung von ‚Light-Fassungen‘ literarischer Texte kann darin bestehen, den Schülern für ein differenziertes Vorgehen unter dem Aspekt der Themen je nach Leistungsvermögen oder sprachlichen Fähigkeiten eine unterschiedlich große Auswahl an Textabschnitten zur Lektüre aufzugeben. Voraussetzung dafür ist, dass eine Ganzschrift nach und nach im Rahmen einer Unterrichtseinheit ‚erlesen‘ wird.

Verfahren: unterschiedlich umfassende Lektüre

Beispielsweise kann sich das folgende Vorgehen anbieten. Nach einer Einstiegsstunde erhalten die Schüler den Auftrag, den Text bis zu einem gewissen Punkt zu lesen. Der entsprechende Textabschnitt ist dann Grundlage einer (evtl. erst nach einiger Zeit) folgenden ersten Erarbeitung. Zum Schluss der entsprechenden Stunde wird eine (knappe, evtl. nur aus ein bis drei Sätzen zu jedem Kapitel/jeder Szene bestehende) Zusammenfassung der Ganzschrift ausgeteilt, die allen Schülern eine Orientierung über den Handlungsverlauf ermöglicht. Alternativ oder ergänzend kann ein solcher Überblick auch mit Hilfe einer – dem Original ähnlichen – medialen Fassung der Ganzschrift erfolgen, deren Rezeption dann natürlich einige Zeit in Anspruch nimmt. Zudem werden als Hausaufgabe zu den folgenden Stunden jeweils Textabschnitte zur Lektüre aufgegeben, und zwar zumindest in manchen Fällen unter Angabe eines Minimums und eines Maximums. Zentrale Kapitel oder Szenen sollen dann von allen Schülern gelesen werden

und spielen eine wichtige Rolle für die Arbeit im Unterricht. Weniger zentrale Kapitel oder Szenen werden von den schwächeren Schülern eventuell nicht selbst gelesen, können aber für weitergehende Diskussionen von stärkeren Schülern eingebracht werden.

In inklusiven Lerngruppen mit Schülern mit den Förderschwerpunkten Lernen oder Sprache kann die Lektüre der verpflichtenden Szenen für manche Schüler auch durch die Rezeption von Ausschnitten einer medialen Adaption ersetzt werden, die dem Original nahesteht.

Das genannte Verfahren bildet einen sinnvollen Mittelweg zwischen der wünschenswerten kompletten Original-Textlektüre aller Schüler und der Gefahr, dass manche Schüler einen Text überhaupt nicht selbst lesen. Die oben genannten Probleme, die bei einer Nutzung von ‚Light-Fassungen‘ entstehen können, werden vermieden. Eine pädagogische Gefahr besteht allerdings darin, dass auch Schüler, die zwar kognitiv und sprachlich zu einer vollständigen Lektüre in der Lage wären, aber weniger lese- beziehungsweise arbeitsfreudig sind, das geringere Lesepensum wählen könnten.

Vorteile und Gefahren

- Lest zur folgenden Stunde die Szene x aus Goethes „Faust I“.
- Lest zur folgenden Stunde die Szene x aus der Graphik-Novel „Faust“.
(Lektüre einer Ganzschrift in Schritten vs. Lektüre einer ‚Light-Fassung‘ in Schritten als Vorbereitung einzelner Unterrichtsstunden)
- Lest zur folgenden Stunde wenn möglich die Kap. x-y aus „Effi Briest“, in denen das Leben Effis in Kessin bis zur Geburt ihrer Tochter geschildert wird.
- Lest mindestens das Kap. xx, das für den genannten Lebensabschnitt Effis von besonderer Bedeutung ist.
(Lektüre einer Ganzschrift in Schritten vs. Lektüre ausgewählter Ausschnitte als Vorbereitung einzelner Unterrichtsstunden)

Beispiele

In der Phase Hinführung/erste Rezeption ist für Ganzschriften häufig (auf Grundlage von **Heterogenität in den Bereichen Leistungsvermögen** und **sprachliche Fähigkeiten**) eine **Differenzierung unter dem Aspekt Themen** sinnvoll.

Es können als Vorbereitung alternativ die Lektüre des Originals und die einer ‚Light-Fassung‘ angeboten werden. Oder:

Es erfolgen eine gemeinsame Lektüre bis zu einem gewissen Punkt und ein gemeinsamer Überblick über die Handlung. Anschließend werden Textabschnitte in unterschiedlichem Umfang gelesen.

Hinweise:

- Die Lektüre einer ‚Light-Fassung‘ ist im Unterricht durch Abschnitte des Originals zu ergänzen;
- es soll darauf geachtet werden, dass die Schüler mit größerer Sprach- und Leistungsfähigkeit das ihnen mögliche Lesepensum auch tatsächlich übernehmen.

Fazit

2. Hinführung: Hypothesenbildung

Aspekt der Differenzierung: Methoden

Bereiche der Heterogenität: Lernstile und sprachliche Fähigkeiten

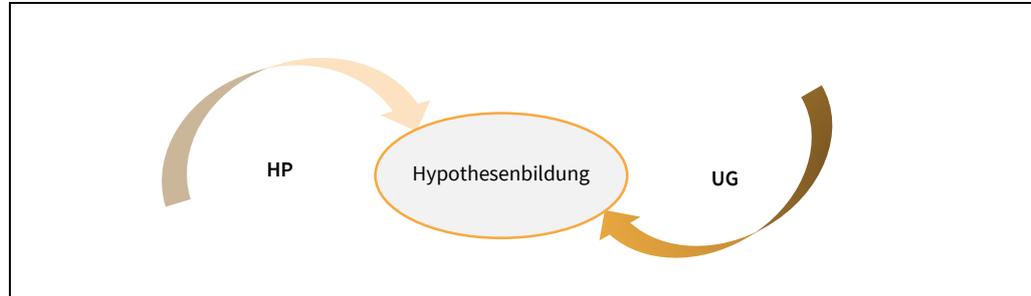


Abb.: Nutzung verschiedener Methoden für die Hypothesenbildung

Phase Hinführung/ Hypothesenbildung

Nach der ersten Rezeption und gegebenenfalls einer Einstimmung auf den Text folgt im Rahmen der Hinführung eine Hypothesenbildung. Hier bringen die Schüler erste Deutungsansätze zum Ausdruck, die für die folgende Textuntersuchung leitend sind. Idealerweise sollen die Schüler im Anschluss an die Hypothesenbildung auch die Aspekte für diese Textuntersuchung weitgehend selbstständig festlegen. Für jüngere Schüler wird in der Regel noch nicht nach Hypothesen beziehungsweise ersten Deutungen gefragt; die Schüler sollen aber an solche Deutungen herangeführt werden, beispielsweise durch begründete Äußerungen dazu, inwiefern ihnen der Text oder die Figuren gefallen oder missfallen.

Ähnlich wie für den Wirklichkeitsbezug (vgl. Kap. III.5) gilt, dass mit der Hypothesenbildung kaum bewertbare Leistungen eingefordert werden und dass stärkere Lenkungen sowie Aufgaben im geschlossenen Format in der Regel nicht sinnvoll sind.

Eingeschränkte Möglichkeiten der Differenzierung

Das Spektrum möglicher Differenzierungen ist deshalb für die Hypothesenbildung recht klein. Dazu kommt, dass ein differenziertes Vorgehen hier insofern weniger ergiebig ist, als die Hypothesenbildung den Schülern eine gemeinsame Basis für die folgende Texterschließung bieten soll.

Allenfalls ist – ähnlich wie für den Wirklichkeitsbezug – eine Differenzierung unter dem Aspekt der Methoden möglich, und zwar auf Grundlage von unterschiedlichen Lernstilen und gegebenenfalls von unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten. Auch für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache können sich entsprechende Differenzierungen eignen.

Verfahren: Nutzung metasprachliche Aufgaben und HPLU

Für eine entsprechende methodische Differenzierung steht die Wahl zwischen Aufgaben des HPLU und metasprachlichen Aufgaben zur Verfügung. Als Alternativen zu einer metasprachlichen Hypothesenbildung etwa im Unterrichtsgespräch können beispielsweise das Weiterbeschreiben eines verkürzt dargebotenen Textes, das Malen eines Bildes zum Text oder das szenische Lesen eines Textes genutzt werden. Allerdings bieten die handlungs- oder produktionsorientierten Verfahren nur die Grundlage für eine Hypothesenbildung. Fragen oder Hypothesen müssen dann doch wieder metasprachlich anhand einer vergleichenden Auswertung der entsprechenden Produktionen entwickelt werden.

Die genannte methodische Alternative ist pädagogisch relativ günstig, auch weil keine Einteilung der Schüler in leistungsstärkere und -schwächere erfolgt.

Noch dringender als für methodische Differenzierungen in der Phase der Deutung (vgl. Kap. III.4) muss in dieser frühen Phase der Texterschließung darauf geachtet werden, dass der Zeitbedarf für die verschiedenen Methoden nicht zu unterschiedlich ausfällt. Insbesondere müssen die HPLU-Aufgaben in der Regel so gestaltet werden, dass sie in überschaubarer Zeit zu bearbeiten sind (z.B. indem für das szenische Lesen ein begrenzter Textabschnitt ausgewählt wird). Zudem ist zu beachten, dass eine für Unterrichtsgespräche im Plenum zumeist notwendige Moderation und (zurückhaltende) Lenkung durch den Lehrer höchstens in eingeschränkter Weise möglich ist, wenn ein Teil der Schüler als Alternative ein handlungs- oder produktionsorientiertes Vorgehen nutzt. Falls es nicht sinnvoll erscheint, dass der Lehrer das Gespräch phasenweise verlässt, um Unterstützung für die Bearbeitung der HPLU-Aufgabe anzubieten, können die Schüler auch in einer oder mehreren Kleingruppen selbstständig diskutieren. Allerdings kann hier – insbesondere für jüngere Schüler – die Gefahr eines weniger ergiebigen Textverstehens bestehen, etwa indem die Beiträge der Schüler ‚nebeneinander‘ stehenbleiben, statt sich gegenseitig zu optimieren. In jedem Fall sollen die Schüler aller Gruppen ihre Arbeitsergebnisse sichern beziehungsweise ihren Mitschülern vorstellen, in der Regel im Plenum.

Zu beachten!

- Wie hat euch die Erzählung gefallen? Begründet.
Um welches Thema geht es in der Erzählung? Formuliert das Thema nach Möglichkeit in einem Satz.
Was könnte uns die Erzählung sagen (z. B. über Menschen und ihr Verhalten)? Formuliert 1-3 Sätze.
 - Entwickelt zu zweit eine Lesefassung des Textabschnitts x, die möglichst gut zum Text passt. Achtet auf Lautstärke, Betonung, Tempo und Pausen.
 - Der Schluss der Erzählung fehlt. Schreibt selber einen Schluss, der möglichst gut zum Text passt. [Den Schülern wird zunächst eine abgekürzte Textfassung präsentiert, schließlich sollen sie ihre Entwürfe mit dem Originalschluss vergleichen]
- (Strategieorientiertes Aufgabenset zur metasprachlichen Hypothesenbildung vs. eine handlungs- vs. eine produktionsorientierte Aufgabe als Grundlage für die Entwicklung von Fragen oder Hypothesen zum Text)

Beispiele

Für Aufgaben zur Hinführung/Hypothesenbildung ist (auf Grundlage von **Heterogenität in den Bereichen Lernstile und sprachliche Fähigkeiten**) mitunter eine **Differenzierung unter dem Aspekt Methoden** sinnvoll.

In der Regel bietet sich dazu die alternative Nutzung von **metasprachlichen und handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben** an.

Hinweise:

- Der Zeitbedarf für die unterschiedlichen Methoden darf nicht zu unterschiedlich sein;
- falls das Unterrichtsgespräch und HPLU als Alternativen angeboten werden, ist für das Gespräch eine möglichst ergiebige Organisationsform zu wählen;
- die Ergebnisse aller Gruppen müssen gesichert bzw. ausgetauscht werden.

Fazit

3. Texterschließung: Erkennen von Textelementen

3.1 Verfahren 1: Unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen (Zusatzaufgaben)

Aspekt der Differenzierung: Ziele

Bereich der Heterogenität: Leistungsvermögen

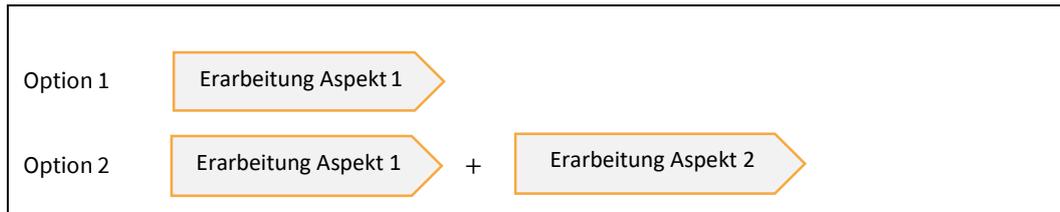


Abb.: Unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen mit unterschiedlich umfassenden Zielen

Teilphase Erkennen von Textelementen

Alle Schüler sollen einen zu bearbeitenden literarischen Text grundlegend verstehen; dazu ist in der Regel eine Untersuchung von zentralen Elementen des Inhalts (für Erzähltexte: von Handlung und Figuren) notwendig. Mitunter müssen zudem besonders wichtige Elemente der Form erkannt werden, um ein grundlegendes Verstehen zu ermöglichen; häufig sind das eine Beschränkung der Erzählperspektive auf die subjektive und womöglich verzerrte Sicht einer Figur, umfassende Rückwendungen oder deutlich lenkende Erzählerkommentare in epischen Texten beziehungsweise der Gebrauch zentraler sprachlicher Bilder in Gedichten.

Oftmals finden sich aber auch Elemente, die zwar zu einem differenzierten Textverstehen beitragen, für ein grundlegendes Verstehen aber nicht unbedingt erkannt werden müssen, etwa weniger wichtige Nebenfiguren und Nebenhandlungen oder bestimmte Aspekte der Form. Das können beispielsweise in epischen Texten ausgewogenere Erzählerkommentare sein, die Beteiligung oder Nichtbeteiligung des Erzählers an der Handlung, weniger bedeutsame Varianten der Perspektivierung, unterschiedliche Formen der Rede- und Gedankenwiedergabe oder Besonderheiten der Figurensprache. In Gedichten kann es sich etwa um die metrische Gestaltung oder die Nutzung von Versformen handeln.

Möglichkeiten der Differenzierung

Es kann sich dementsprechend für das Erkennen von Textelementen eine Differenzierung unter dem Aspekt der Ziele auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen anbieten, und zwar vor allem nach dem Prinzip der Minimalzielorientierung. Die leistungsstärkeren Schüler können zusätzlich zu dem von allen Schülern zu leistenden Erkennen zentraler Textelemente noch weitergehende Aspekte untersuchen.

Insbesondere in inklusiven Lerngruppen ist es eventuell auch möglich, die zu erkennenden Elemente für leistungsschwächere Schüler beziehungsweise Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in besonderem Maße zu reduzieren.

Verfahren: Minimalzielorientierung/ Zusatzaufgaben

Idealerweise erfolgt eine nach Zielen differenzierende Aufgabenstellung im Anschluss an eine gemeinsamen Festlegung von notwendigen und wünschenswerten Aspekten für die Erarbeitung. Die für eine Differenzierung nach dem Prinzip der Minimalzielorientierung notwendigen Zusatzaufgaben sind für das Erkennen von Textelementen und insbesondere für eine Erarbeitung von Elementen der Form häufig sinnvoll. Falls für leistungsschwächere Schüler weniger Ziele vorgesehen sind als für den Großteil der Lerngruppe, verwenden diese Schüler mehr Zeit

für die Bearbeitung grundlegender Aufgaben. In einer unbedingt notwendigen gemeinsamen Auswertung sollen sich wenn möglich auch die leistungsschwächeren Schüler an einer Diskussion der Ergebnisse der leistungsstärkeren Schüler beteiligen.

Pädagogisch dürfte das dargestellte Vorgehen relativ günstig sein, weil die leistungsstärkeren Schüler ihre besonderen Fähigkeiten auch zugunsten der gesamten Lerngruppe einsetzen, während auch die leistungsschwächeren Schüler grundlegend selbstständig arbeiten und zusätzlich von den besonderen Leistungen der stärkeren Schüler profitieren können.

Weil alle Schüler zunächst die grundlegenden Aspekte eines Textes erarbeiten sollen, kann es bei den Zusatzaufgaben zu Zeitproblemen kommen, auch wenn vorausgesetzt wird, dass die leistungsstärkeren Schüler schneller arbeiten als die leistungsschwächeren. Es ist also zu beachten, dass die Zusatzaufgaben nicht zu umfangreich ausfallen; eventuell kann es sich auch anbieten, sie arbeitsteilig durch mehrere Gruppen bearbeiten zu lassen.

Damit sich auch die leistungsschwächeren Schüler an einer Auswertung der Zusatzaufgaben beteiligen können, ist es eventuell notwendig, dass die leistungsstärkeren Schüler dem Plenum zunächst die für ihre Lösungen maßgeblichen Textstellen präsentieren.

Eine (zu) ungleichmäßige Vorbereitung der Schüler auf Leistungssituationen soll vermieden werden, indem sich die Zusatzaufgaben auf Aspekte richten, die zwar für das Textverstehen von Interesse aber nicht für unmittelbar anstehende Leistungssituationen wichtig sind.

Zu beachten!

- Charakterisiert die Figur x.
- Charakterisiert die Figur x.
Stellt zudem dar, ob/inwiefern als Grundlage dazu direkte oder indirekte und zuverlässige oder unzuverlässige Informationen über die Figur vorliegen.
(Aufgabe zur Analyse von Figureneigenschaften vs. Aufgabe zur Analyse von Figureneigenschaften mit Zusatzaufgabe zur Klassifizierung der entsprechenden Textinformationen)

Beispiele

Für Aufgaben zum Erkennen von Textelementen ist (auf Grundlage **von Heterogenität im Bereich Leistungsvermögen**) zum Ersten häufig eine **Differenzierung unter dem Aspekt Ziele** sinnvoll. Leistungsstärkere Schüler können im Sinne der **Minimalzielorientierung** ggf. über die für alle Schüler maßgeblichen Ziele hinaus zusätzliche Ziele verfolgen, vor allem für eine Untersuchung der Form oder eine vertiefende Untersuchung des Inhalts. Zusätzliche Ziele können mit Hilfe von **Zusatzaufgaben** erreicht werden.

In manchen Fällen ist es auch möglich, schwächere Schüler von einigen Zielen zu ‚entlasten‘ und ihnen mehr Zeit für die Lösung grundlegender Aufgaben einzuräumen.

Hinweise:

- Die Zusatzaufgaben dürfen nicht zu umfangreich angelegt werden;
- für die gesamte Lerngruppe soll eine nachvollziehbare Auswertung auch der Zusatzaufgaben erfolgen;
- die Zusatzaufgaben sollen ‚prüfungsneutral‘ sein.

Fazit

3.2 Verfahren 2: Arbeitsteilige Untersuchung von unterschiedlichen Aspekten eines Textes

Aspekt der Differenzierung: Themen

Teilbereiche der Heterogenität: Leistungsvermögen und Motivation

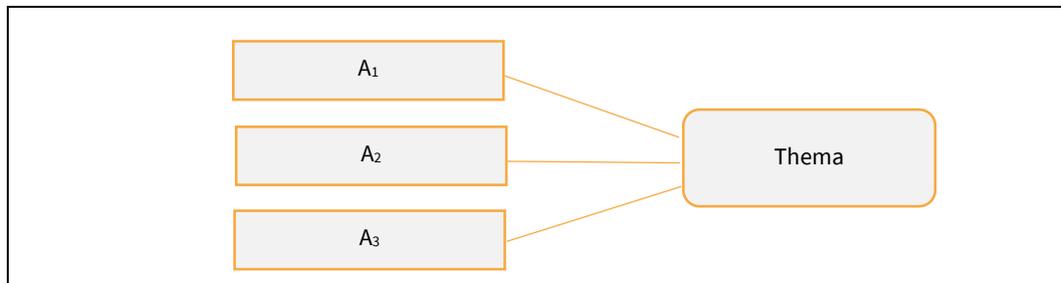


Abb.: Arbeitsteilige Textuntersuchung: Bearbeitung unterschiedlicher Teilthemen

Erkennen von unterschiedlichen Textelementen

Für manche Texte sind Untersuchungen von verschiedenen Textelementen nötig, die ‚auf einer Ebene‘ liegen, aber für verschiedene Schüler eventuell von unterschiedlichem Interesse sind und zudem einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad aufweisen können. Beispielsweise kann das der Fall sein für die Analyse von mehreren zentralen Figuren eines Erzähltextes, die womöglich einen unterschiedlich komplexen Charakter besitzen, zudem für die Untersuchung von verschiedenen und eventuell unterschiedlich komplexen Komplikationshandlungen solcher Figuren oder auch von unterschiedlichen Komplikationen einer Figur. Auch die Untersuchung verschiedener formaler Besonderheiten von Erzähltexten oder Gedichten kann von unterschiedlichem Interesse beziehungsweise unterschiedlich schwierig sein. In manchen Fällen kann es sich darüber hinaus anbieten, unterschiedliche Bereiche der Welt – etwa gesellschaftliche Strukturen und persönliche Beziehungen – für Gesamtdeutungen oder Wirklichkeitsbezüge zu einem Text getrennt zu berücksichtigen. Solche Bereiche können ebenfalls auf unterschiedliches Interesse stoßen.

Möglichkeiten der Differenzierung

Entsprechend der häufig auftretenden Notwendigkeit, unterschiedliche Aspekte eines Textes ‚auf einer Ebene‘ zu untersuchen, bietet sich für das Erkennen von Textelementen in vielen Fällen eine Differenzierung unter dem Aspekt der Themen an. Eine solche Differenzierung beruht auf Heterogenität in der Motivation oder im Leistungsvermögen. Mitunter ist eine thematische Differenzierung angesichts unterschiedlicher Motivationen auch für Gesamtdeutungen oder Wirklichkeitsbezüge sinnvoll (diese Fälle werden in Kap. III.4 und III.5 nicht gesondert behandelt).

Verfahren: arbeitsteilige Untersuchung

Für die genannte Differenzierung wird ein arbeitsteiliges Vorgehen (i. d. R. in Gruppenarbeit) genutzt; die Schüler können Teilthemen nach ihren Interessen auswählen beziehungsweise leistungsschwächere Schüler – oder auch Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen – die weniger komplexen und leistungstärkere die komplexeren Aspekte erarbeiten. Wenn möglich erfolgt die entsprechende Verteilung aufgrund einer selbstständigen Bildung von Hypothesen oder Fragen durch die Schüler.

Auf jeden Fall soll nach der Erarbeitung eine Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse, in der Regel im Plenum, vorgenommen werden, bei der die Gruppen voneinander profitieren.

Das vorgeschlagene Verfahren ist pädagogisch günstig, weil alle Schüler im Rahmen eines zeitsparenden Vorgehens zu einem Gesamtergebnis der Gruppe beitragen, das dann von allen

für die weitere Arbeit genutzt wird. Besonders wichtig ist, dass auch die leistungsstärkeren Schüler von den leistungsschwächeren profitieren.

Die dargelegte Differenzierung nach Teilthemen ist nur dann anwendbar, wenn die zu untersuchenden Aspekte eines Textes tatsächlich ‚auf einer Ebene‘ liegen und ihr Erkennen nicht oder kaum aufeinander aufbaut. Keinesfalls möglich ist eine arbeitsteilige Ausführung von Textuntersuchung und Deutung.

Zudem ist die Differenzierung nach Teilaspekten eines Textes weniger sinnvoll, wenn Schüler die von den anderen Gruppen zu untersuchenden Textstellen noch gar nicht oder kaum kennen. In solchen Fällen müssen die Gruppen dem Plenum zumindest in der Auswertung die von ihnen genutzten zentralen Textstellen präsentieren.

Das vorgeschlagene Verfahren soll nur begrenzt eingesetzt werden, weil eine zu ungleichmäßige Vorbereitung auf Leistungssituationen zu vermeiden ist. Denn womöglich müssen alle Schüler in Leistungssituationen auch komplexere Textelemente selbstständig untersuchen.

Zu beachten!

- Charakterisiert eine der folgenden Figuren:
 - Figur x
 - Figur y
 - Figur z(Aufgabe zur arbeitsteiligen Untersuchung von Figuren)
- Untersucht die schwierige Lage und die Gründe der schwierigen Lage für eine der folgenden Figuren:
 - Figur x
 - Figur y(Aufgabe zur arbeitsteiligen Untersuchung von Komplikationshandlungen)
- Untersucht einen der folgenden Aspekte für die sprachliche Gestaltung des Gedichts (jeweils einschließlich der Funktionen, die die Gestaltungsmittel haben):
 - Auffälligkeiten auf der Wort- und Satzebene
 - Nutzung von sprachlichen Bildern(Aufgabe zur arbeitsteiligen Untersuchung sprachlicher Besonderheiten)

Beispiele

Zum Zweiten bietet sich für Aufgaben zum Erkennen von Textelementen oftmals eine **Differenzierung unter dem Aspekt Themen** an (auf Grundlage von **Heterogenität in den Teilbereichen Leistungsvermögen** und **Motivation**).

Für das Erkennen **unterschiedlicher Textelemente ‚auf einer Ebene‘** werden **arbeitsteilige Aufgaben** genutzt, z. B. für die Analyse unterschiedlicher Figuren, unterschiedlicher Komplikationen einer Figur, unterschiedlicher Elemente der Form.

Hinweise:

- Ein Erkennen der arbeitsteilig zu erschließenden Elemente muss unabhängig voneinander möglich sein;
- eine für alle Schüler nachvollziehbare Auswertung der verschiedenen Aufgaben ist notwendig;
- eine ungleichmäßige Vorbereitung auf Leistungssituationen ist zu vermeiden.

Fazit

3.3 Verfahren 3: Aufgaben mit unterschiedlichem Lenkungsgrad (v.a. Vorgaben Kategorien/Textstellen)

Aspekt der Differenzierung: Aufgaben/Lenkung
Bereich der Heterogenität: Leistungsvermögen

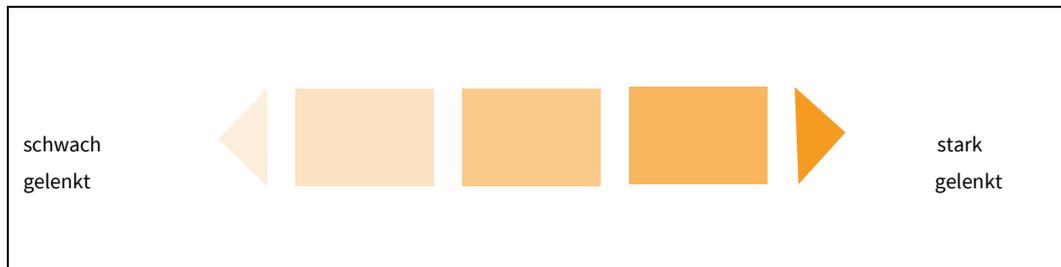


Abb.: Unterschiedlicher Grad an Lenkung durch Aufgaben

Erkennen von Textelementen und Lenkung

Aufgaben weisen unterschiedliche Grade und Typen von Lenkung auf, das heißt von Hilfen für die Aufgabenlösung. Auf Grundlage des Prinzips, dass die Schüler in der Regel nur so viel Lenkung erhalten sollen wie sie (unbedingt) benötigen, können Differenzierungen unter dem Aspekt der Aufgabenlenkung für den Unterricht in vielen Fällen sinnvoll sein (vgl. Kap. II.5). Für das Erkennen von Textelementen sind als Typen der Lenkung dazu vor allem Vorgaben von Kategorien oder Textelementen sowie von Textstellen geeignet, mitunter auch Vorgaben von Teilergebnissen. Die genannten Lenkungstypen können sich auch für differenzierende Aufgaben zur Deutung eignen (und werden in Kap. III.4 nicht gesondert betrachtet); leistungsschwächere Schüler können etwa Vorgaben von Textstellen erhalten, die für eine Deutung zu beachten sind, oder von Textelementen, die in der Gesamtdeutung berücksichtigt werden sollen. Für das Erkennen von Textelementen können im Rahmen von Multiple-Choice-Aufgaben (vgl. unten Kap. 3.4) zudem Hypothesen als Lenkungs- und Differenzierungsmöglichkeiten genutzt werden.

Möglichkeiten der Differenzierung

Differenzierungen unter dem Aspekt der Aufgabenlenkung bieten sich – auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen – für das Erkennen von Textelementen in besonderem Maße an. Denn hier sind in den meisten Fällen sogar mehrere Varianten einer Aufgabe mit unterschiedlichen Abstufungen des Lenkungsgrades gut möglich.

Verfahren: unterschiedlicher Lenkungsgrad

Nach Möglichkeit erfolgt eine differenzierende Aufgabenstellung im Anschluss an eine erste gemeinsame Festlegung von Untersuchungsaspekten durch die Lerngruppe. Der unterschiedliche Lenkungsgrad von Aufgaben kann einen Typ von Lenkung oder mehrere Typen nutzen. Leistungsstärkere Schüler erhalten geringere oder auch gar keine Hilfen vor allem bei der Auswahl von Kategorien oder Textstellen, schwächere Schüler arbeiten mit stärkeren Vorgaben; Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen können gegebenenfalls sehr starke Lenkungen erhalten. Die stärkeren Vorgaben für die leistungsschwächeren Schüler sollen den leistungsstärkeren Schülern zunächst nicht zugänglich sein. In der gemeinsamen Auswertung wird zum Ersten ein Abgleich der für die Aufgabenlösung herangezogenen Aspekte vorgenommen (Vorgaben für die schwächeren Schüler, eigene Wahl für die stärkeren), dann ein Abgleich der Ergebnisse. Weil die unterschiedlichen Aufgaben auf das gleiche Ergebnis zielen, sind die Lösungen gut miteinander vergleichbar.

Die Differenzierung durch unterschiedliche Lenkungsgrade ist pädagogisch allerdings eventuell problematisch, weil es für die leistungsstärkeren Schüler so aussehen kann, dass sie mit

größerer Mühe (z. B. Suche nach Textstellen) ‚bestraft‘ werden, um schließlich tendenziell zu dem gleichen Ergebnis zu gelangen wie die leistungsschwächeren.

Angesichts der genannten pädagogischen Problematik darf die Suche nach Aspekten für die Textuntersuchung kein ‚Ratespiel‘ sein, in dem die stärkeren Schüler genau zu den Vorgaben kommen sollen, die der Lehrer den schwächeren schon mitgeteilt hat. Vielmehr sollen die Schüler bei der Suche nach zentralen Textstellen oder nach Kategorien für eine Untersuchung angemessene Freiräume haben, ihre Auswahl soll in der Auswertung besonders gewürdigt werden.

Um die Gefahr zu vermeiden, dass die leistungsschwächeren Schüler nicht hinreichend auf Leistungssituationen vorbereitet werden, soll darauf geachtet werden, dass die Lenkungen für die schwächeren Schüler nicht stets beziehungsweise nicht allzu sehr über die in Leistungssituationen gebotenen hinausgehen.

Zu beachten!

- Analysiert den Text x. (Aufgabe für leistungsstarke Schüler)
- Analysiert den Text x; beachtet dabei außer zentralen Elementen der Handlung auch die Erzählperspektive und die Erzählerkommentare jeweils mit ihren Funktionen. (Aufgabe für Schüler mit mittlerem Leistungsvermögen)
- Analysiert den Text x; beachtet dabei a) die schwierige Lage der Figur y, b) die Auflösung dieser schwierigen Lage mit ihren zentralen Gründen, c) die Erzählperspektive mit ihren Funktionen, d) die Erzählerkommentare mit ihren Funktionen. (Aufgabe für leistungsschwächere Schüler)

(Aufgaben zur Textanalyse, die Lenkungen durch Angaben von Kategorien in unterschiedlicher Stärke nutzen)

- Charakterisiert die Figur x. (Aufgabe für leistungsstarke Schüler)
- Charakterisiert die Figur x; beachtet dabei auch die Textstelle a. (Aufgabe für Schüler mit mittlerem Leistungsvermögen)
- Charakterisiert die Figur x; beachtet die Textstellen a, b, c ... (Aufgabe für leistungsschwächere Schüler)

(Aufgaben zur Figurenanalyse, die Lenkungen durch Angaben von Textstellen in unterschiedlicher Stärke nutzen)

Beispiele

Zum Dritten ist für Aufgaben zum Erkennen von Textelementen sehr oft eine **Differenzierung unter dem Aspekt Aufgabenlenkung** sinnvoll (auf Grundlage von **Heterogenität im Bereich Leistungsvermögen**).

Ein **unterschiedlicher Grad an Lenkung** bietet sich insbesondere für die **Auswahl von Kategorien und Textstellen** an; schwächere Schüler erhalten stärkere Vorgaben.

Hinweise:

- Bei der Auswahl von Kategorien, Textstellen etc. sind angemessene Freiräume für die leistungstärkeren Schüler zu beachten;
- vor der gemeinsamen Auswertung der Aufgaben soll eine Thematisierung der unterschiedlichen Vorgaben erfolgen;
- es sollen keine dauerhaft/deutlich stärkeren Lenkungen als in Leistungssituationen angeboten werden.

Fazit

3.4 Verfahren 4: Aufgaben in verschiedenen Formaten (v.a. halboffen/geschlossen)

Aspekt der Differenzierung: Aufgaben/Format

Bereiche der Heterogenität: sprachliche Fähigkeiten und Lernstile



Abb.: Aufgaben in unterschiedlichen Formaten

Erkennen von Textelementen und Formate

Während Aufgaben für die Deutung und den Wirklichkeitsbezug in der Regel das offene oder zumindest das halboffene Format erfordern, ist es für das Erkennen von Textelementen häufig möglich, Aufgaben in unterschiedlichen Formaten zu nutzen und auch das geschlossene Format einzubeziehen. Dazu kommt, dass die Ergebnisse von Aufgaben in unterschiedlichen Formaten für die Leistung des Erkennens von Textelementen gut vergleichbar sind.

Möglichkeiten der Differenzierung

Dementsprechend kann für das Erkennen von Textelementen verschiedener Art (auf den Ebenen von Inhalt, Form und Sprache) eine Nutzung unterschiedlicher Formate sinnvoll sein. Damit wird eine Differenzierung unter dem Aspekt Aufgabenformat aufgrund von unterschiedlichen Lernstilen und vor allem von unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen ermöglicht.

Verfahren: Nutzung unterschiedlicher Formate

Insbesondere kann es sich anbieten, Aufgaben im geschlossenen Format (v.a. Multiple-Choice- oder Zuordnungsaufgaben) als Alternative zu solchen im halboffenen Format einzusetzen, damit Schüler mit geringer ausgeprägten Kompetenzen zur Sprachproduktion in der Unterrichtssprache oder auch Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache ihre Fähigkeiten des Erkennens von Textelementen zeigen können, ohne durch die Notwendigkeit sprachlicher Formulierungen behindert zu werden. Falls geschlossene Aufgaben so konstruiert werden, dass sie mit ihren starken Lenkungen das Textverstehen erleichtern, können sie auch – etwa für Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen – für eine Differenzierung aufgrund von unterschiedlichem Leistungsvermögen eingesetzt werden. In jedem Fall sollen die Arbeitsergebnisse der unterschiedlichen Gruppen in der Auswertung miteinander abgeglichen werden und können sich ergänzen.

Pädagogisch ist die Differenzierung nach Aufgabenformaten allerdings relativ problematisch. Denn die sprachlich kompetenteren Schüler könnten sich mit einer Schreib- beziehungsweise Formulierungsarbeit ‚bestraft‘ fühlen, während die anderen Schüler Aufgaben erhalten, die womöglich reizvoller erscheinen und dennoch zu den gleichen Ergebnissen führen.

Zu beachten!

Angesichts der genannten pädagogischen Problematik und darüber hinaus mit Rücksicht auf die Tatsache, dass sich Aufgaben im geschlossenen Format zumeist schneller bearbeiten lassen als solche in anderen Formaten, sollen bei der Nutzung von verschiedenen Aufgabenformaten die Unterschiede im Anreiz und in der Bearbeitungszeit so klein wie möglich gehalten werden. Dazu kann – falls keine Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu berücksichtigen sind –

beitragen, dass die Aufgaben im geschlossenen Format nicht zu einfach erscheinen beziehungsweise relativ zahlreich sind, während für die anderen Aufgaben zumindest das halboffene Format und womöglich noch ein arbeitsteiliges Vorgehen gewählt werden.

Eine Differenzierung nach Formaten soll zudem nicht zu häufig beziehungsweise nicht dauerhaft eingesetzt werden, um zu vermeiden, dass die Schüler zu ungleichmäßig auf Leistungssituationen vorbereitet werden. Denn mit zunehmendem Alter der Schüler werden in der Regel auch zunehmend komplexere Textproduktionen im Rahmen des Textverstehens verlangt.

Beispiele

- Untersucht den Text: Welche Gründe sind dafür maßgeblich, dass die schwierige Lage der Hauptfigur negativ aufgelöst wird?
- Prüft, welche der folgenden Aussagen auf den Text zutreffen: Die schwierige Lage der Hauptfigur wird negativ aufgelöst, weil
 - die Hauptfigur nicht selbstbewusst ist,
 - sich hinter der Tür mit ziemlicher Sicherheit eine aggressive Person befindet,
 - die Hauptfigur ihr Anliegen verdrängt.

(Aufgaben zur Handlungsanalyse – „Der Eintritt“ von Lutz Rathenow – unter Nutzung des halboffenen oder offenen Formates vs. unter Nutzung des geschlossenen Formates)

- Charakterisiert die Figur x (in Stichpunkten).
- Prüft, welche der folgenden Eigenschaften die Figur x hat:
 - Eigenschaft a
 - Eigenschaft b
 - ...

(Aufgabe zur Figurenanalyse unter Nutzung des halboffenen vs. des geschlossenen Formates)

- Analysiert das Metrum des Gedichts und erläutert dessen Wirkung (in Stichpunkten).
- Prüft, welche der folgenden Aussagen zum Metrum des Gedichts zutreffen:
 - Das Gedicht ist jambisch reguliert.
 - Das Gedicht ist trochäisch reguliert.
 - Das Gedicht weist kein regelmäßiges Metrum auf.
 - Das Metrum unterstützt die ruhige Atmosphäre, die im Gedicht beschrieben wird.
 - Das Metrum spiegelt die Aufregung, in der sich das lyrische Ich befindet.

(Aufgabe zur metrischen Analyse unter Nutzung des halboffenen vs. des geschlossenen Formates)

Zum Vierten können sich für Aufgaben zum Erkennen von Textelementen mitunter **Differenzierungen unter dem Aspekt Aufgabenformat** anbieten (auf Grundlage v.a. von **Heterogenität in den Bereichen sprachliche Fähigkeiten und Lernstile**).

Insbesondere ist es häufiger möglich, Aufgaben im halboffenen und geschlossenen Format als Alternativen zu nutzen. Das geschlossene Format ermöglicht es Schülern **mit geringeren sprachlichen Fähigkeiten, ihr Textverstehen zum Ausdruck zu bringen**.

Hinweise:

- Eine ungefähr gleiche Bearbeitungszeit für Aufgaben im (halb-)offenen und geschlossenen Format ist zu gewährleisten (ggf. durch unterschiedliche Anzahl von Aufgaben);
- eine zu ungleichmäßige Vorbereitung auf Leistungssituationen durch Verzicht auf Textproduktionen soll vermieden werden.

Fazit

4. Texterschließung: Deutung

4.1 Verfahren 1: Unterschiedlich umfassende Gesamtdeutungen (Zusatzaufgaben)

Aspekt der Differenzierung: Ziele

Bereich der Heterogenität: Leistungsvermögen

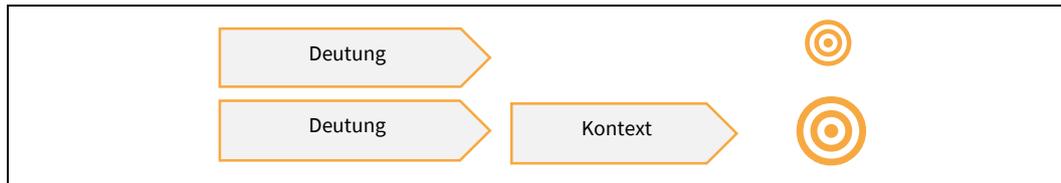


Abb.: unterschiedlich umfassende Gesamtdeutungen (ohne oder mit spezielleren Kontexten)

Die Teilphase der Deutung

Literarische Texte sollen auf Grundlage einer Textuntersuchung gedeutet werden. Neben einer häufig notwendigen deutenden Ergänzung von Textelementen, die durch die Textuntersuchung nicht hinreichend ‚klar‘ wurden, ist eine Gesamtdeutung erforderlich. Denn sie ist die Voraussetzung dafür, dass die Schüler einen literarischen Text durch einen Wirklichkeitsbezug in ergebiger Weise für sich nutzen können. Für erzählende literarische Text erfolgt eine Gesamtdeutung grundlegend anhand der Frage, was der Text seinen Lesern über Welt und Menschen (oder einen Teil davon) sagen könnte.

Deutungen literarischer Texte erfordern vom Leser eine Ergänzung der Textinformationen durch Wissen im Rahmen eines mehr oder weniger großen Deutungsspielraumes. Doch ist dieses Wissen zunächst vor allem allgemein verfügbares Weltwissen, ergänzt durch persönliche Erfahrungen oder Vorstellungen. Nur ausnahmsweise müssen zentrale Textelemente schon für ein grundlegendes Verstehen durch historisches oder sprachhistorisches Wissen ergänzt werden. Unter Nutzung der genannten Wissensbestände können persönlich bedeutsame Interpretationen einzelner Textelemente und des Gesamttextes entwickelt werden. Deutungen mit Hilfe von speziellerem Wissen (z. B. Gattungs- oder Epochenwissen) oder speziellem Wissen (z. B. biografisches Wissen, Wissen aus Disziplinen wie Psychologie oder Soziologie) sind für manche Texte ebenfalls von Interesse. Die spezielleren sollen die allgemeineren beziehungsweise persönlichen Deutungen aber nicht ersetzen und im Unterricht in der Regel auch erst nach ihnen erfolgen, um einen persönlichen Blick der Schüler auf einen Text nicht zu verstellen. Keinesfalls sollen die spezielleren Deutungen dann als die ‚eigentlich richtigen‘ erscheinen, sondern nur als Varianten, die mit den allgemeineren Deutungen abgeglichen werden können.

Möglichkeiten der Differenzierung

Es ist also für die Deutung mancher literarischer Texte eine Differenzierung unter dem Aspekt der Ziele und auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen im Sinne der Minimalzielorientierung möglich, indem die leistungsstärkeren Schüler zusätzlich zu einer allgemeineren Deutung noch eine Deutung mit Hilfe von spezielleren oder speziellen Kontexten übernehmen.

Verfahren: Minimalzielorientierung/ Zusatzaufgaben

Die leistungsstärkeren Schüler können beispielsweise Epochenwissen, biografische Informationen zum Autor oder psychoanalytische Modelle an einen literarischen Text herantragen und prüfen, welche zusätzlichen Deutungsmöglichkeiten sich dadurch ergeben. Dazu nutzen sie eine oder mehrere Aufgaben zusätzlich zu Aufgaben für eine allgemeinere Deutung. Die so entstandenen spezielleren Deutungen werden den anderen Schülern, zumeist im Plenum, vorgestellt und nach Möglichkeit auch von ihnen diskutiert sowie mit den von allen entwickelten allgemeineren Deutungen abgeglichen.

Pädagogisch dürfte die genannte Variante der Differenzierung relativ unproblematisch sein. Denn die leistungsstärkeren Schüler können ihre besonderen Fähigkeiten auf eine ‚ehrenvolle Zusatzaufgabe‘ verwenden, von deren Lösung die gesamte Lerngruppe profitiert, ohne dass die Arbeitsergebnisse der leistungsschwächeren Schüler dadurch entwertet würden.

Die genannte Differenzierung ist allerdings nur in manchen Fällen sinnvoll, nämlich wenn die Deutung eines Textes mit Hilfe speziellerer oder spezieller Kontexte ergiebig erscheint.

Das Vorgehen kann zeitlich problematisch sein, auch wenn die leistungsstärkeren Schüler schneller arbeiten als die leistungsschwächeren. Denn auch die stärkeren Schüler müssen, bevor sie sich einer zusätzlichen Deutung widmen, zunächst allgemeinere Deutungen entwickeln, um den persönlichen Zugang zu einem literarischen Text nicht zu verlieren. Es bietet sich deshalb in der Regel an, den Schülern, die speziellere Deutungen vornehmen sollen, dazu ein begrenztes und relativ leicht verständliches Material zur Verfügung zu stellen, statt sie selbst recherchieren beziehungsweise komplexe Sachtexte erarbeiten zu lassen. Die leistungsschwächeren Schüler alternativ zu den spezielleren Deutungen einen Wirklichkeitsbezug vornehmen zu lassen und auf diese Weise den unterschiedlichen Zeitbedarf für die Deutungen auszugleichen, ist dagegen zumeist nicht sinnvoll, weil der Wirklichkeitsbezug auch für die leistungsstärkeren Schüler von zentraler Bedeutung ist.

Die dargestellte Differenzierung soll in höheren Jahrgangsstufen nur mit abnehmender Tendenz eingesetzt werden, um zu vermeiden, dass Schüler zu ungleichmäßig auf künftige Leistungssituationen vorbereitet werden. Denn zumindest in Klausuren der Oberstufe und im Abitur spielen Deutungen mit Hilfe von speziellerem Kontextwissen häufig nach wie vor eine wichtige Rolle, und gegebenenfalls müssen auch die leistungsschwächeren Schüler die Gelegenheit erhalten, entsprechende Kompetenzen zu entwickeln.

- Erörtert mögliche Deutungen der Erzählung x: Was könnte uns die Erzählung über Beziehungen zwischen Menschen sagen?
- Erörtert mögliche Deutungen der Erzählung x: a) Was könnte uns die Erzählung über Beziehungen zwischen Menschen sagen? b) Verändert sich eure Deutung, wenn ihr berücksichtigt, dass die Erzählung aus der Epoche der Aufklärung stammt (vgl. die Epochenmerkmale im Lehrbuch S. y)?

(Aufgabe zur Gesamtdeutung vs. Aufgabe zur Gesamtdeutung einschließlich Deutung mit Hilfe eines spezielleren Kontextes)

Aufgaben zur Deutung können zum Ersten mitunter (auf Grundlage von **Heterogenität im Bereich Leistungsvermögen**) unter dem **Aspekt Ziele differenziert werden**.

Die leistungsstärkeren Schüler können im Sinne einer Minimalzielorientierung **zusätzlich zu einer allgemeineren Deutung eine Deutung mit Hilfe speziellerer oder spezieller Kontexte** (z. B. Gattungs- und Epochenwissen, Biografie des Autors) vornehmen. Dazu nutzen sie **Zusatzaufgaben**.

Hinweise:

- Für die Kontextualisierung sind ggf. überschaubare Materialien zur Verfügung zu stellen (Bearbeitungszeit!);
- in einer gemeinsamen Auswertung sollen die allgemeineren und die spezielleren Deutungen miteinander verglichen werden;
- eine ungleichmäßige Vorbereitung auf Leistungssituationen ist zu vermeiden.

Zu beachten!

Beispiele

Fazit

4.2 Verfahren 2: Nutzung verschiedener Methoden (v.a. metasprachliche Aufgaben/HPLU)

Aspekt der Differenzierung: Methoden

Bereiche der Heterogenität: Lernstile und sprachliche Fähigkeiten

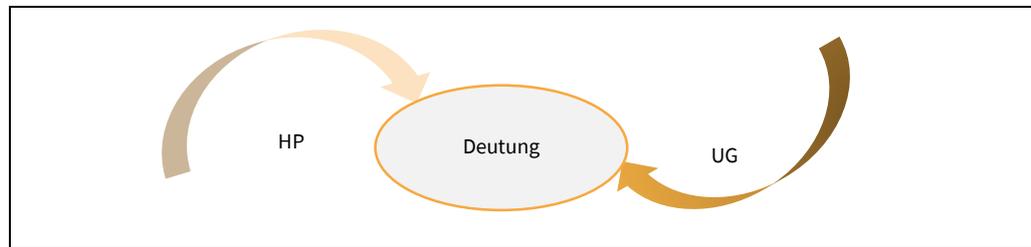


Abb.: Nutzung verschiedener Methoden für die Deutung

Verwendung von Methoden im Literaturunterricht

Zwar dürften das Unterrichtsgespräch und die schriftliche Interpretation als Methoden im Literaturunterricht vorherrschen, doch spielt der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht (vgl. oben Kap. II.3) ebenfalls eine wichtige Rolle. Er wird zumeist für die deutene Ergänzung von Textelementen sowie für die Gesamtdeutung eingesetzt. Je nach Besonderheiten des Textes kann das sinnvoll sein, in der Regel dann, wenn hinreichende, aber wiederum nicht allzu große Spielräume für die Deutungen bestehen. Deutungen mit Hilfe von handlungs- oder produktionsorientierten Aufgaben bilden dann prinzipiell Alternativen zu metasprachlichen Deutungen in mündlicher oder schriftlicher Form.

Möglichkeiten der Differenzierung

Es ist dementsprechend in manchen Fällen möglich, den Schülern Deutungen in metasprachlicher Form – durch schriftliche Interpretationen oder Unterrichtsgespräche – und Deutungen mit Hilfe von Aufgaben des HPLU als Alternativen anzubieten. Es entsteht dann eine Differenzierung unter dem Aspekt Methoden auf Grundlage unterschiedlicher Lernstile. Zudem sind Differenzierungen aufgrund von Heterogenität in den sprachlichen Kompetenzen oder auch für inklusive Lerngruppen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sprache möglich, indem Verfahren des handlungsorientierten Unterrichts zur Auswahl gestellt werden. Denn anders als eine Bearbeitung produktionsorientierter Aufgaben, die die Nutzung von quasi-literarischer Sprache erfordert, kann ein handlungsorientiertes Vorgehen lediglich mit mündlicher oder auch ganz ohne Sprachproduktion auskommen.

Verfahren: Nutzung unter- schiedlicher Methoden

Beispielsweise kann bei fehlender Innensicht eine Ergänzung der Gedanken und Gefühle der Hauptfigur oder bei personaler Erzählperspektive eine Ergänzung der Sicht anderer Figuren durch das Schreiben eines inneren Monologes, eines Tagebucheintrages oder Briefes in der Rolle einer Figur oder durch ein Figureninterview alternativ zu einem metasprachlichen Vorgehen vorgenommen werden. Durch ein Figureninterview ergeben sich häufig auch Ansätze einer Gesamtdeutung, ähnlich wie durch ein Standbild, einen Textvortrag beziehungsweise das szenische Spielen eines Textes oder das Malen eines Bildes beziehungsweise das Erstellen einer Collage zum Text.

Allerdings haben die genannten Alternativen ihre Grenzen, denn auch die Schüler, die HPLU nutzen, sollen ihre Arbeitsergebnisse – in der Regel im Plenum – vorstellen und mit Bezug auf das Original erläutern beziehungsweise diskutieren (zumeist unter der Frage: Passt euer Arbeitsergebnis zum Text?). Auf diese Weise wird die ‚quasi-künstlerische‘ Arbeit dann doch wieder metasprachlich ‚eingeholt‘.

Wenn sich die Schüler einer Lerngruppe Textzugänge auf unterschiedlichen Wegen erarbeiten, können sich die entsprechenden Ergebnisse in lohnender Weise gegenseitig ergänzen und das Textverstehen aller Schüler bereichern. Eine solche Ergänzung kann auch pädagogisch günstig sein, zumal hier keine Einteilung der Schüler in stärkere und schwächere stattfindet.

Problematisch für die vorgeschlagene Differenzierung ist, dass Verfahren des HPLU in der Regel zeitaufwendiger sind als die Entwicklung von metasprachlichen Deutungen, jedenfalls sofern diese Deutungen mündlich erfolgen. Der Unterschied könnte zwar ausgeglichen werden, indem die metasprachlichen Deutungen in schriftlicher Form vorgenommen werden, doch würden sich dann eventuell die Schüler, die sich für diese Variante entscheiden, durch Schreibmühe ‚bestraft‘ fühlen. Die Aufgaben des HPLU sollen also in der Regel so gewählt werden, dass sie relativ zügig durchgeführt werden können, während sich für die metasprachlichen Deutungen Organisationsformen anbieten, die eine gewisse Zeit in Anspruch nehmen, ohne geradezu in Aufsätzen zu münden. Möglich sind beispielsweise Deutungen durch die Organisationsform Think-Pair-Share, jeweils verbunden mit dem Aufschreiben weniger Sätze. Zudem bietet es sich in einigen Fällen an, die Aufgabe zur metasprachlichen Deutung durch eine zur Erörterung des Wirklichkeitsbezuges zu ergänzen, nämlich dann, wenn durch die Aufgabe des HPLU (z. B. Schreiben eines Briefes an eine Figur mit Stellungnahme und Ratschlägen für die Zukunft) Deutung und Wirklichkeitsbezug zugleich abgedeckt werden.

Falls das Unterrichtsgespräch und Aufgaben des HPLU als Alternativen angeboten werden, ist abzuwägen, ob die Schüler das Gespräch selbstständig in Kleingruppen durchführen können oder ob eine partielle Teilnahme des Lehrers am Gespräch notwendig ist (vgl. Kap. II.6).

Auf jeden Fall sollen die Ergebnisse aller Gruppen gesichert beziehungsweise allen Schülern zugänglich gemacht werden, in der Regel durch einen Austausch im Plenum.

- Welches Bild von der Welt/den Menschen legt uns die Erzählung nahe? Schreibe 1 – 3 Sätze dazu auf. Vergleiche deine Sätze mit denen deines Nachbarn/deiner Nachbarin und einige dich mit ihm/ihr auf 1 – 3 ‚gemeinsame‘ Sätze. Setzt euch dann in der Gruppe zusammen und tauscht eure Vorschläge aus den Zweierteams aus. Bildet auf dieser Grundlage wiederum 1 – 3 Sätze, die euch besonders einleuchtend erscheinen.
- Bereitet ein ‚szenisches Spiel‘ des letzten Teils der Erzählung (ab Z. x) vor. Ihr dürft den vorliegenden Text auch kürzen oder ergänzen. Legt Sprechweise (Lautstärke, Tempo, Pausen, Betonung), Mimik, Gestik und Bewegungen fest. Probt das Spiel und führt es dann vor der Lerngruppe auf.

(Aufgabe zur metasprachlichen schriftlichen Gesamtdeutung unter Nutzung von Think-Pair-Share vs. Aufgabe zur Gesamtdeutung mittels Handlungsorientierung)

Zum Zweiten können Aufgaben für die Gesamtdeutung in manchen Fällen unter dem **Aspekt Methoden differenziert werden** (auf Grundlage von **Heterogenität in den Bereichen Lernstile** und **sprachliche Fähigkeiten**). Vor allem kann sich eine Alternative zwischen **metasprachlichen** und **handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben** anbieten.

Hinweise:

- Die HPLU-Aufgaben sollen relativ zügig durchgeführt werden können; die metasprachlichen Aufgaben können evtl. mit Hilfe des Vorgehens Think-Pair-Share bearbeitet werden;
- falls das Unterrichtsgespräch und HPLU als Alternativen angeboten werden, muss für das Gespräch eine möglichst ergiebige Organisationsform gewählt werden;
- es soll eine Auswertung aller Aufgaben für alle Schüler erfolgen, inkl. Erläuterung bzw. Diskussion der HPLU-Aufgaben.

Zu beachten!

Beispiele

Fazit

4.3 Verfahren 3: Nutzung der Wege Bottom-up und Top-down

Aspekt der Differenzierung: Aufgaben/Lenkung
Bereich der Heterogenität: Lernstile

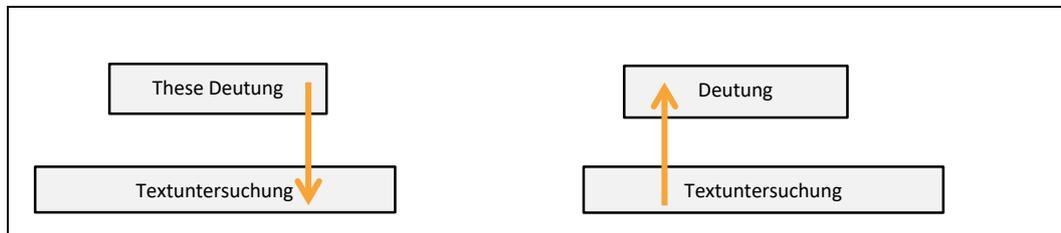


Abb.: Vorgehen Top-down und Bottom-up für die Texterschließung

Differenzierungsmöglichkeiten Aufgaben/Lenkung

Für die Teilphase der Deutung gibt es unter dem Aspekt der Aufgabenlenkung mehrere Möglichkeiten der Differenzierung. Etwa können angesichts von Heterogenität im Leistungsvermögen den schwächeren Schülern Vorgaben dazu gemacht werden, welche in der Textuntersuchung erkannten Textelemente für die Deutung zu berücksichtigen sind. Zudem kann es mitunter sinnvoll sein, den schwächeren Schülern Kontexte für die Deutung vorzugeben, die die stärkeren Schüler selbstständig auswählen müssen – eine Differenzierung mit Hilfe von Kontextwissen wird allerdings zumeist unter dem Aspekt Ziele genutzt. Von besonderer Bedeutung ist dagegen eine Differenzierung unter dem Aspekt der Lenkung, die sich vor allem auf Heterogenität in den Lernstilen richtet.

Bottom-up und Top-down für das Textverstehen

Traditionell ist es das Anliegen des Literaturunterrichts, den Schülern ein Textverstehen ‚von unten herauf‘ zu ermöglichen; auf Grundlage einer ersten eigenen Hypothesenbildung und einer Textuntersuchung sollen die Schüler in diesem Fall möglichst selbstständig Deutungen eines literarischen Textes entwickeln. Es wird seit einiger Zeit aber auch ein Vorgehen ‚von oben herab‘ diskutiert und zum Teil schon in der Praxis verwendet, bei dem die Schüler Deutungshypothesen – eine oder mehrere kontrastive – erhalten und diese Hypothesen durch eine Textuntersuchung überprüfen sollen. In einer verkürzten Variante des Vorgehens Top-down können die Schüler auch zunächst eine Textuntersuchung vornehmen und sich anschließend – unter Nutzung ihrer schon vorliegenden Untersuchung – mit einer oder mit mehreren vorgegebenen Hypothesen auseinandersetzen. Das Vorgehen Top-down kann didaktisch durchaus sinnvoll sein, sofern die Schüler nicht nur ‚beweisen‘ sollen, dass eine vorgegebene Hypothese ‚richtig‘ ist. Vielmehr bietet es sich an, dass sie entweder mehrere Hypothesen gegeneinander abwägen oder eine teilweise sinnvolle Hypothese modifizieren beziehungsweise ergänzen.

Aufgaben, die den Schülern Deutungshypothesen vorgeben, sind stark lenkend und wurden deshalb schon als besondere Hilfen für leistungsschwächere Schüler diskutiert. Es ist aber mittlerweile zu vermuten, dass mit den genannten Alternativen vor allem unterschiedliche ‚Lerntypen‘ angesprochen werden, zumal auch die hypothesengeleiteten Aufgaben je nach Wahl der Deutungsvorschläge durchaus einen hohen Schwierigkeitsgrad aufweisen können, etwa wenn verschiedene relativ plausible Deutungsmöglichkeiten zur Wahl gestellt werden oder eine grundlegend einleuchtende Möglichkeit zu ergänzen ist.

Möglichkeiten der Differenzierung

Aufgaben, die die Wege Bottom-up und Top-down vorgeben, können für das Textverstehen als Alternativen genutzt werden. Es ergibt sich dann eine Differenzierung unter dem Aspekt der Aufgabenlenkung auf Grundlage von Heterogenität in den Lernstilen. Wenn die Hypothesen der

Aufgaben Top-down so gewählt werden, dass sie eine Deutung einfacher machen, können sie aber auch auf Heterogenität im Leistungsvermögen antworten, was vor allem in inklusiven Lerngruppen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen unter Umständen sinnvoll ist.

Die Auswahlmöglichkeit zwischen den beiden Wegen kann entweder für die Deutung nach einer gemeinsamen Textuntersuchung oder als ein alternatives Vorgehen für die gesamte Texterschließung angeboten werden. Den Schülern, die Bottom-up vorgehen, dürfen die Hypothesen, mit denen die anderen Schüler arbeiten, erst zu Beginn der Auswertung zur Kenntnis gegeben werden. Die Arbeitsergebnisse, die mit Hilfe der unterschiedlichen Wege entstehen, werden dann jeweils präsentiert sowie miteinander verglichen und können sich sachlich ergänzen.

Pädagogisch dürfte diese Art der Differenzierung günstig sein, zumal keine Einteilung der Schüler nach Leistungsvermögen erfolgt.

Die Deutungshypothesen für das Vorgehen Top-down müssen sorgfältig ausgewählt werden, damit die entsprechende Aufgabe einen angemessenen Schwierigkeitsgrad aufweist – falls nur eine Differenzierung nach Lernstilen angestrebt wird, soll der Schwierigkeitsgrad ungefähr gleichwertig mit dem der Aufgabe Bottom-up sein.

Die Differenzierung soll nicht ständig eingesetzt werden, um die Gefahr zu vermeiden, dass die Schüler zu ungleichmäßig auf zukünftige Leistungssituationen vorbereitet werden. Denn im Interpretationsaufsatz, der für höhere Jahrgangsstufen beziehungsweise Schulformen eine wichtige Rolle spielt, wird häufig nach wie vor ein Vorgehen ‚von unten nach oben‘ gefordert. Es ist deshalb darauf zu achten, dass ein entsprechendes Vorgehen hinreichend geübt wird.

Verfahren Bottom-up und Top-down

Zu beachten!

- Diskutiert, welche Lehre zu dieser Fabel passen könnte.
- Diskutiert, ob die folgende Lehre zur Fabel passt: „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen.“

(Vorgehen Bottom-up vs. Top-down mit Hypothese nach der Textuntersuchung)

- Erschließt den Text: Stellt eine Deutungshypothese auf, überprüft diese Hypothese anhand einer Textanalyse und bestätigt, verändert oder ergänzt eure Hypothese auf Grundlage der Analyse.
- Erschließt den Text, indem ihr die folgende Deutungshypothese mittels Textanalyse überprüft und anschließend bestätigt, verändert oder ergänzt. Die Deutungshypothese lautet: „Die Erzählung legt die Auffassung nahe, dass autoritäre Strukturen in Firmen, Institutionen etc. zu Handlungsblockaden von Menschen führen.“ (zu der Erzählung „Der Eintritt“, s.u. Teil B)

(Vorgehen Bottom-up vs. Top-down mit Hypothese zu Beginn der Texterschließung)

Beispiele

Aufgaben zur Gesamtdeutung können zum Dritten mitunter (auf Grundlage v.a. von **Heterogenität im Bereich Lernstile**) unter **dem Aspekt Aufgabenlenkung differenziert werden**.

Dazu sind die **Wege Top-down** und **Bottom-up** alternativ zu nutzen. Die Vorgabe von Deutungshypothesen im Top-down-Verfahren kann zu Beginn der Texterschließung (zur Überprüfung mittels Textuntersuchung) oder im Anschluss an die Textuntersuchung erfolgen.

Hinweise

- Der Schwierigkeitsgrad der Arbeit mit Hypothesen ist sorgfältig abzuwägen, auf jeden Fall sollen Hypothesen diskutiert und nicht nur ‚bestätigt‘ werden;
- eine ungleichmäßige Vorbereitung auf Leistungssituationen ist zu vermeiden.

Fazit

5. Wirklichkeitsbezug

Aspekt der Differenzierung: Methoden

Bereiche der Heterogenität: Lernstile und sprachliche Fähigkeiten



Abb.: Nutzung verschiedener Methoden für das Ziel Wirklichkeitsbezug

Phase Wirklichkeitsbezug

Auf Grundlage einer ergiebigen Gesamtdeutung sollen die Schüler Sichtweisen von Wirklichkeit, die ein literarischer Text ihnen nahelegt, auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen. Das heißt, sie sollen abwägen, ob und inwieweit sie diese Sichtweisen – vielleicht zunächst einmal probeweise oder auch mit Modifikationen – übernehmen möchten. Der Wirklichkeitsbezug ist zwar eine Teilleistung des Textverstehens, muss aber nicht in allen Fällen explizit erfolgen und ist, auch wenn er ausdrücklich vorgenommen wird, höchstens sehr eingeschränkt zu bewerten. Deshalb, und weil die subjektive Freiheit hier eine noch größere Rolle spielt als für die Deutung, sind stärker lenkende Aufgaben ebenso wie Aufgaben (ausschließlich) im geschlossenen Format für den Wirklichkeitsbezug nicht sinnvoll.

Möglichkeiten der Differenzierung

Entsprechend dieser Einschränkung nutzen Differenzierungen für den Wirklichkeitsbezug vor allem den Aspekt der Methoden. Damit können Heterogenität im Bereich der Lernstile und auch der sprachlichen Fähigkeiten sowie unter Umständen der Förderbedarf von Schülern mit dem Förderschwerpunkt Sprache berücksichtigt werden (vgl. Kap. 4.2.).

Verfahren: Nutzung unterschiedlicher Methoden

Ähnlich wie für die Hypothesenbildung und die Deutung gilt für den Wirklichkeitsbezug, dass Aufgaben des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts prinzipiell als Alternativen zu metasprachlichen Aufgaben genutzt werden können.

Etwa kann ein Teil der Schüler einen Wirklichkeitsbezug eines literarischen Textes vornehmen, indem sie einen Brief an eine literarische Figur schreiben oder ein (Beratungs-)Gespräch mit ihr in Stichworten vorbereiten und dann szenisch aufführen, während andere Schüler Wirklichkeitsbezüge in Form von Unterrichtsgesprächen oder kürzeren schriftlichen Stellungnahmen entwickeln. Zudem kann es sich als Alternative zu einem etwas umfassenderen metasprachlichen Schrifttext anbieten, Schüler einen literarischen Text aktualisieren zu lassen. Dazu können sie beispielsweise ein ähnliches Gedicht mit einem zeitgenössischen lyrischen Ich oder eine ähnliche, in der Gegenwart spielende Geschichte (mit ähnlichen Figuren) verfassen. Die Ergebnisse der unterschiedlichen Gruppen sollen – in der Regel im Plenum – vorgestellt und miteinander abgeglichen werden.

Die methodische Differenzierung dürfte ähnlich wie für die Hypothesenbildung und die Deutung auch für den Wirklichkeitsbezug pädagogisch günstig sein, auch deshalb, weil keine Einteilung in leistungsstärkere und -schwächere Schüler stattfinden muss.

Falls das Schreiben einer aktualisierenden Geschichte genutzt werden soll, bietet sich hier noch eine zusätzliche Möglichkeit zur Differenzierung aufgrund von Heterogenität in den sprachlichen Kompetenzen an, die dem Aspekt Aufgabenformat zugeordnet werden könnte. Die Schüler können die Geschichte entweder ausformulieren oder lediglich einen ausformulierten Beginn durch eine Skizzierung der Fortsetzung in Stichworten ergänzen.

Weitere Differenzierungsmöglichkeiten

Ähnlich wie für methodische Differenzierungen im Rahmen der Deutung ist auch für den Wirklichkeitsbezug darauf zu achten, dass der Zeitbedarf für die unterschiedlichen Methoden ungefähr gleich ausfällt, ohne dass sich die metasprachlich tätigen Schüler durch eine besonders umfangreiche Schrifttextproduktion ‚bestraft‘ fühlen.

Zu beachten!

- Die Erzählung x stammt aus dem Jahr y. Ist sie heute noch aktuell?
 - a) Sammele Stichpunkte zur Beantwortung der Frage.
 - b) Tausche dich in einer Zweiergruppe aus. Überarbeite deine Stichpunkte mit Hilfe von Anregungen deines Partners/deiner Partnerin.
 - c) Schreibe einen kurzen Text mit einer begründeten Stellungnahme.
- Schreibe eine kurze Geschichte, die eine ähnliche Hauptfigur mit ähnlichen Problemen hat wie die Erzählung x, aber in der heutigen Zeit spielt. (Oder: Schreibe den Anfang der Geschichte und ergänze den Fortgang in Stichpunkten).

(Wirklichkeitsbezug mit Hilfe eines metasprachlichen schriftlichen Vorgehens vs. mit Hilfe eines produktionsorientierten Vorgehens)

Weitere Möglichkeiten für Wirklichkeitsbezüge mit Hilfe von HP

- Schreibe einen Brief an die Figur x, in dem du der Figur sagst, was du über ihr Verhalten denkst und welchen Rat du ihr für die Zukunft gibst.
- Stellt euch vor, dass die Figur x zu euch nach Z kommt. Führt ein Interview mit der Figur durch, in dem ihr sie fragt, was sie von eurem Leben in der Schule und zu Hause hält und welche Veränderungsvorschläge sie hat. Antwortet auf die Vorschläge.

Beispiele

Aufgaben für den Wirklichkeitsbezug können (auf Grundlage von **Heterogenität in den Bereichen Lernstile** und **sprachliche Fähigkeiten**) häufig unter dem **Aspekt Methoden differenziert werden**.

Insbesondere bietet sich die Alternative zwischen **metasprachlichen** und **handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben** an.

Hinweise

- Die Aufgaben müssen einen ähnlichen Zeitbedarf haben;
- die metasprachlichen Aufgaben sollen aber nicht mit einem unverhältnismäßig hohen Schreibaufwand verbunden werden;
- eine Auswertung der unterschiedlichen Aufgaben soll für alle Schüler erfolgen.

Fazit

6. Ergänzung: Differenzierungen für den Wissenserwerb

Aspekte der Differenzierung: Ziele und Methoden
Bereich der Heterogenität: Leistungsvermögen

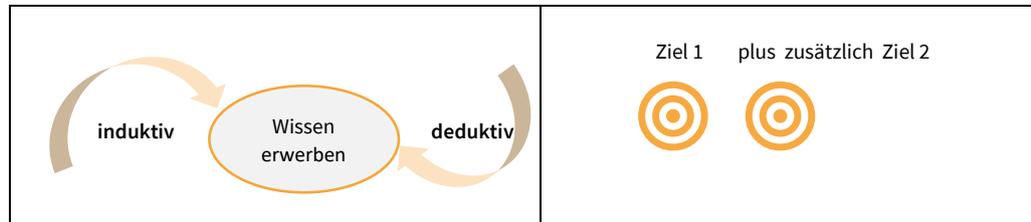


Abb.: Unterschiedliche Methoden und unterschiedlich umfassende Ziele für den Wissenserwerb

Wissenserwerb im Literaturunterricht

Das Textverstehen im Literaturunterricht wird häufig mit dem Erwerb von Wissen verbunden, das für die Texterschließung von Bedeutung sein kann. Vor allem handelt es sich um Wissen über Analysekatégorien, über literarische Gattungen sowie über literaturgeschichtliche Epochen. Der Wissenserwerb kann in gesonderten Phasen oder Stunden erfolgen oder in die Phasen der Texterschließung integriert werden. Auch wenn der entsprechende Grundsatz in der Schulpraxis nicht immer umgesetzt wird, besteht doch fachdidaktisch weitgehend Einigkeit darüber, dass eine Einführung von Wissen für die Schüler nach Möglichkeit selbstentdeckend (,induktiv') erfolgen soll; denn es ist zu hoffen, dass sie es auf diese Weise besser behalten und anwenden können. Der Wissenserwerb soll höchstens dann darbietend (,deduktiv') vorgenommen werden, wenn das selbstentdeckende Vorgehen mit einem unverhältnismäßig hohen Zeitaufwand verbunden wäre.

Möglichkeiten der Differenzierung

Eine Differenzierung für den Wissenserwerb ist vor allem – auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen – unter dem Aspekt der Ziele nach dem Prinzip der Minimalzielorientierung möglich. In inklusiven Lerngruppen mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist es eventuell auch möglich, das von den meisten Schülern zu erwerbende Wissen für einige sehr stark zu reduzieren.

Unter Umständen können zudem – vor allem in inklusiven Lerngruppen – leistungsschwächere Schüler beziehungsweise Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen von der selbstentdeckenden Erarbeitung ,befreit' werden. In diesem Fall findet unter dem Aspekt der Methoden für den Wissenserwerb anders als unter dem der Methoden für die Texterschließung eine Differenzierung nach dem Leistungsvermögen der Schüler statt.

Verfahren: Minimal- zielorientierung/ Zusatzaufgaben

Es kann sich anbieten, alle Schüler eine grundlegende Zusammenstellung etwa von Analysekatégorien oder von Gattungs- beziehungsweise Epochenmerkmalen erwerben zu lassen, während sich die leistungsstärkeren Schüler zusätzlich noch einige weitere aneignen und dazu Zusatzaufgaben bearbeiten. Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass diese zusätzlichen Kategorien oder Merkmale für das Textverstehen in der entsprechenden Jahrgangsstufe einerseits zwar von Interesse, aber andererseits nicht unbedingt notwendig sind.

Falls leistungsschwächere Schüler keine selbstentdeckende Erarbeitung vornehmen, sollen sie sich nach einer Darbietung von Wissen direkt einer Anwendung widmen, die dann umfassender ausfällt als für die leistungsstärkeren Schüler (vgl. Kap. III.6). Allerdings ist dieses Vorgehen pädagogisch eventuell problematisch, weil sich die leistungsstärkeren Schüler durch größere Mühe für ein ganz ähnliches Ergebnis ‚bestraft‘ fühlen könnten.

Verfahren: unterschiedliche Methoden

- Untersucht die Erzählung: An welchen Stellen erfahren wir etwas über die Gedanken und Gefühle der Figuren? Teilt die Stellen in zwei grundsätzlich verschiedene Gruppen auf. Benennt den Unterschied.
- Untersucht die Erzählung:
 - a) An welchen Stellen erfahren wir etwas über Gedanken und Gefühle der Figuren? Teilt die Stellen in zwei grundsätzlich verschiedene Gruppen auf. Benennt den Unterschied.
 - b) Unterscheidet nun auch verschiedene Möglichkeiten der direkten Wiedergabe von Gedanken und Gefühlen.

(Aufgaben zum Wissenserwerb: Erwerb der Kategorie ‚innere Rede‘, in der zweiten Aufgabe zudem Typen der Wiedergabe von ‚innerer Rede‘.)

- Vergleicht die beiden Märchen der Brüder Grimm und prüft, ob ihr Gemeinsamkeiten in der Art findet, in der die Märchen aufgebaut sind.
- Vergleicht die beiden Märchen der Brüder Grimm und prüft, ob sie dem folgenden Schema folgen: Problematische Situation einer Figur, Versuche zur Auflösung des Problems, gelungene Lösung.

(Aufgaben zum Wissenserwerb: selbstentdeckend vs. darbietend)

Beispiele

Aufgaben zum Wissenserwerb können mitunter (auf Grundlage von **Heterogenität im Bereich Leistungsvermögen**) unter den **Aspekten Ziele** und **Methoden differenziert werden**.

Leistungsstärkere Schüler können sich in manchen Fällen **umfassenderes Wissen** nach dem Prinzip der **Minimalzielorientierung** mit Hilfe von **Zusatzaufgaben** aneignen, leistungsschwächere können eventuell **Wissen nicht selbstentdeckend, sondern durch Darbietung erwerben**.

Hinweise:

- Das zusätzliche Wissen darf weder Grundlagenwissen noch ‚uninteressantes‘ Wissen umfassen;
- falls leistungsschwächere Schüler Wissen ‚deduktiv‘ erwerben, sollen sie zusätzliche Aufgaben zur Anwendung erhalten.

Fazit

IV.

Übersichten

Die folgenden Übersichten stellen zentrale Zusammenhänge von Bereichen der Heterogenität, Aspekten der Differenzierung und den Phasen des Literaturunterrichts dar. Zunächst liegt der Fokus auf den Bereichen der Heterogenität. Es wird ein Überblick zu der Frage dargeboten, für welche Bereiche es welche Differenzierungsmöglichkeiten unter

welchen Aspekten und mit welchen Verfahren gibt. Im Anschluss wird die Aufmerksamkeit auf die Phasen des Literaturunterrichts gerichtet; es soll verdeutlicht werden, in welcher Phase welche Aspekte der Differenzierung mit welchen Verfahren genutzt werden können.

1. Heterogenität und Differenzierung

Die unterschiedlichen Bereiche der Heterogenität können durch die zentralen Aspekte der Differenzierung – Ziele, Themen, Methoden, Aufgabenlenkung und Aufgabenformat – wie folgt berücksichtigt werden:

- Unterschiede im Leistungsvermögen der Schüler können unter den Aspekten der Ziele, der Themen und der Lenkung durch Aufgaben durch differenzierende Maßnahmen beantwortet werden.
- Unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten können durch Differenzierungen unter den Aspekten der Methoden und des Aufgabenformates Beachtung finden (zudem für die Erstrezeption von Ganzschriften unter dem Aspekt der Themen).
- Unterschiedliche Lernstile können unter den Aspekten der Methoden, des Formates von Aufgaben und zudem der Lenkung durch Aufgaben im Rahmen eines differenzierenden Vorgehens berücksichtigt werden (s. Abb.).

Am Beispiel des Bereichs Leistungsvermögen wird im Folgenden erläutert, wie einzelne Aspekte der Differenzierung – Ziele, Themen und Lenkung durch Aufgaben – den Einsatz mehrerer Verfahren der Differenzierung erlauben.

Mit Blick auf die leistungsstärkeren Schüler kann der Unterricht wie folgt differenziert werden. Die entsprechenden Schüler

- leisten eine umfassendere Textuntersuchung mit Hilfe von Zusatzaufgaben; sie untersuchen mehr Aspekte eines literarischen Textes als ihre Mitschüler, beispielsweise untersuchen sie zusätzlich bestimmte Aspekte der Form;
- leisten mit Hilfe von Zusatzaufgaben umfassendere Gesamtdeutungen, indem sie auch speziellere Kontexte für ihre Deutungen berücksichtigen;

- untersuchen im Rahmen eines arbeitsteiligen Vorgehens die schwierigeren Aspekte eines Textes (z. B. Figuren mit widersprüchlichen, nicht leicht zu erkennenden Eigenschaften statt Figuren mit widerspruchsfreien, eher leicht zu erkennenden Eigenschaften);
- leisten eine selbstständigere Textuntersuchung; sie nutzen dazu Aufgaben ohne beziehungsweise mit einer geringeren Lenkung als die anderen Schüler.

Hinzu kommen bei der Lektüre von Ganzschriften die folgenden Möglichkeiten. Die leistungsstärkeren Schüler

- lesen das Original und weichen anders als ihre Mitschüler nicht, auch nicht teilweise, auf ‚Light-Fassungen‘ aus;
- lesen das Original vollständig oder zumindest in großen Teilen, während die anderen Schüler sich auf kleinere Auszüge beschränken.

Eine leistungsdifferenzierende Förderung kann hingegen nicht durch den Einsatz von unterschiedlichen Methoden erfolgen, da es keine ‚leichten‘ und ‚schweren‘ Methoden gibt; eine Ausnahme stellen die beiden bereichsübergreifenden Methoden der selbstentdeckenden und darbietenden Vermittlung von Wissen dar (vgl. III.6).

Es ist hinzuzufügen, dass sich differenzierende Verfahren auf Grundlage von unterschiedlichem Leistungsvermögen in den Phasen der Hinführung und des Wirklichkeitsbezuges kaum anbieten. Zunächst einmal deshalb, weil es hier nicht oder höchstens eingeschränkt um bewertbare Leistungen geht und die Schüler sehr große subjektive Freiräume für ihre Erarbeitungen haben. Dazu kommt, dass Deutungshypothesen eine gemeinsame Grundlage für die Texterschließung bilden und dass alle Schüler die Möglichkeit zu umfassenden und komplexen Wirklichkeitsbezügen erhalten sollen.

Heterogenität und Differenzierung	
Bereiche der Heterogenität	Aspekte der Differenzierung sowie Verfahren und Phasen
Leistungsvermögen	<p>→ ZIELE</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen, v.a. durch Minimalzielorientierung/Zusatzaufgaben (Texterschließung: Erkennen von Textelementen) • unterschiedlich umfassende Gesamtdeutungen durch Minimalzielorientierung/Zusatzaufgaben (Texterschließung: Deutung) <p>THEMEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung durch Original und ‚Light-Fassungen‘ (Hinführung/Textrezeption) • Vorbereitung durch unterschiedlich umfangreiche Lektüre (Hinführung/Textrezeption) • arbeitsteilige Untersuchung von unterschiedlichen Aspekten (Texterschließung: Erkennen von Textelementen) <p>AUFGABEN: LENKUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben mit unterschiedlichen Lenkungsgraden, v.a. durch Angaben von Kategorien/Textelementen oder Textstellen (Texterschließung: Erkennen von Textelementen)
sprachliche Fähigkeiten	<p>→ THEMEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung durch Original und ‚Light-Fassungen‘ (Hinführung/Textrezeption) • Vorbereitung durch unterschiedlich umfangreiche Lektüre (Hinführung/Textrezeption) <p>METHODEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nutzung verschiedener Methoden, v.a. metasprachl. Aufgaben und HPLU (Hinführung, Deutung, Wirklichkeitsbezug) <p>AUFGABEN: FORMAT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben in unterschiedlichen Formaten, v.a. halboffen und geschlossen (Texterschließung: Erkennen von Textelementen)
Lernstile	<p>→ METHODEN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nutzung verschiedener Methoden, v.a. metasprachl. Aufgaben und HPLU (Hinführung, Deutung, Wirklichkeitsbezug) <p>AUFGABEN: LENKUNG</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nutzung Vorgehen Bottom-up und Top-down (Texterschließung: Deutung) <p>AUFGABEN: FORMAT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben in unterschiedlichen Formaten, v.a. halboffen und geschlossen (Texterschließung: Erkennen von Textelementen)

Abb.: Übersicht Bereiche der Heterogenität und Aspekte der Differenzierung (in Klammern: Phasen des Unterrichts)

2. Unterrichtsphasen und Differenzierung

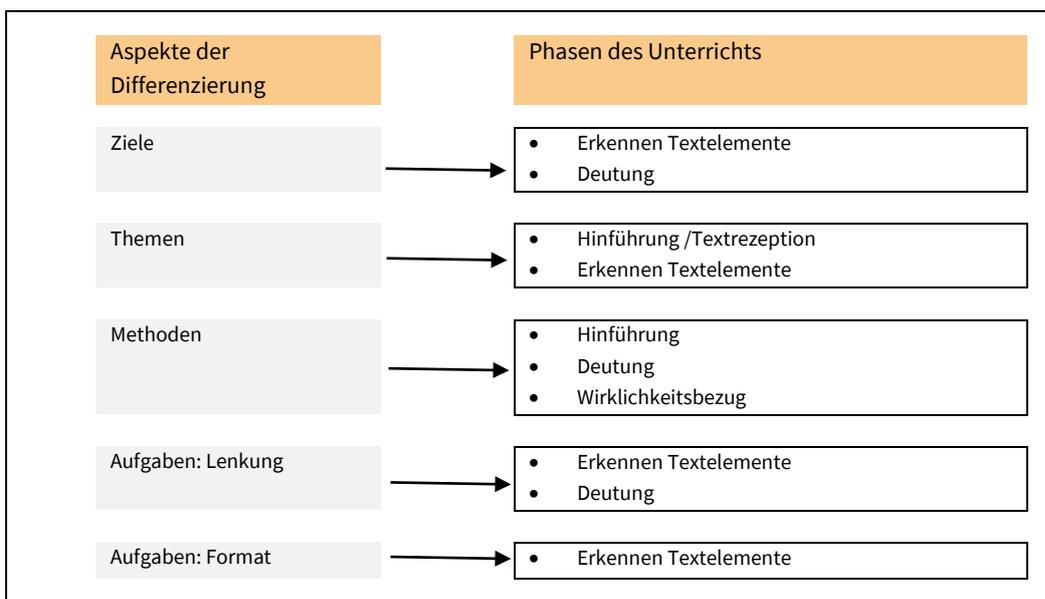


Abb.: Übersicht Aspekte der Differenzierung und Phasen

Die Aspekte der Differenzierung ‚versorgen‘ die einzelnen Phasen des Literaturunterrichts mit Verfahren für die Differenzierung. Der Aspekt der Methoden ist insofern besonders wichtig, als er gleich drei Phasen ‚bedient‘. Die anderen Aspekte bieten Möglichkeiten für zwei Phasen; nur der Aspekt Format von Aufgaben ist auf eine Phase beschränkt (vgl. Abb).

Die Phase der Texterschließung (Erkennen von Textelementen) wird am intensivsten durch die Aspekte der Differenzierung unterstützt, nämlich durch vier Aspekte; es folgt die Phase der Texterschließung (Deutung) mit der Unterstützung durch drei Aspekte der Differenzierung. Die anderen Phasen können jeweils nur auf Differenzierungs-Angebote durch einen Aspekt der Differenzierung zurückgreifen. Die Differenzierung, so lassen diese Angaben erkennen, ist also auf die Phase der Texterschließung fokussiert.

Im Rahmen der einzelnen Aspekte bieten sich für unterschiedliche Phasen weitgehend die gleichen Verfahren der Differenzierung an, allerdings teilweise mit leichten Varianten. Für eine Umsetzung des Aspektes Methoden ist für alle betroffenen Phasen (Hinführung, Gesamtdeutung, Wirklichkeitsbezug) die alternative Nutzung von metasprachlichen und handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben maßgeblich.

Unter dem Aspekt der Ziele werden für die Teilphasen des Erkennens von Textelementen und der Deutung jeweils vor allem Differenzierungen im Sinne einer Minimalzielorientierung unter Nutzung von Zusatzaufgaben eingesetzt. Für das Erkennen von Textelementen werden zusätzliche Ziele allerdings vor allem durch eine Nutzung von zusätzlichen Textanalysekategorien eingefordert, während ein Erreichen grundlegender Ziele ohne diese Zusätze erfolgen kann. Für die Deutung dagegen werden umfassendere Gesamtdeutungen mittels einer Nutzung von spezielleren Kontexten angestrebt, während grundlegendere Deutungen auf solche Kontexte verzichten.

Unter dem Aspekt der Aufgabenlenkung gibt es in den Teilphasen zumindest einige Unterschiede. Für die Teilphase des Erkennens von Textelementen werden insbesondere Kategorien und Angaben von Textstellen als Mittel einer mäßigen oder stärkeren Lenkung genutzt, schwach lenkende Aufgaben enthalten solche Angaben nicht. Für die Teilphase der Deutung kann zum Zweck der stärkeren Lenkung außer einer Vorgabe von Textstellen mitunter auch die Vorgabe von Hypothesen (Top-down-Verfahren) eingesetzt werden, schwächer lenkende Aufgaben fordern dagegen zu einem Bottom-up-Verstehen auf.

Phasen und Differenzierung		
Phase	Aspekt der Differenzierung	Heterogenität
Hinführung/ Textrezeption	→ THEMEN Vorbereitung durch Original und ‚Light-Fassungen‘	← Leistungsvermögen & sprachliche Fähigkeiten
	THEMEN Vorbereitung durch unterschiedlich umfangreiche Lektüre	← Leistungsvermögen & sprachliche Fähigkeiten
Hinführung	→ METHODEN Nutzung verschiedener Methoden, v.a. metasprachl. Aufgaben und HPLU	← Lernstile & sprachliche Fähigkeiten
Texterschließung: Erkennen von Textelementen	→ ZIELE unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen, v.a. durch Minimalzielorientierung/Zusatzaufgaben	← Leistungsvermögen
	THEMEN arbeitsteilige Untersuchung unterschiedlicher Aspekte	← Leistungsvermögen & Motivation
	LENKUNG Aufgaben mit unterschiedlichen Lenkungsgraden, v.a. durch Vorgaben von Kategorien oder Textstellen	← Leistungsvermögen
	FORMAT Aufgaben in unterschiedlichen Formaten, v.a. halboffen und geschlossen	← Sprachliche Fähigkeiten & Lernstile
Texterschließung: Deutung	→ ZIELE unterschiedlich umfassende Gesamtdeutungen durch Minimalzielorientierung/Zusatzaufgaben	← Leistungsvermögen
	METHODEN Nutzung verschiedener Methoden, v.a. metasprachl. Aufgaben und HPLU	← Lernstile & sprachliche Fähigkeiten
	LENKUNG Nutzung Vorgehen Bottom-up und Top-down	← Lernstile
Wirklichkeitsbezug	→ METHODEN Nutzung verschiedener Methoden, v.a. metasprachl. Aufgaben und HPLU	← Lernstile & sprachliche Fähigkeiten

Abb.: Übersicht Phasen und Aspekte der Differenzierung sowie Verfahren der Differenzierung

V.

**Beispiele:
Aufgabensets und
Differenzierung**

Vorbemerkung

Die folgenden Aufgabensets zu drei literarischen Texten demonstrieren in anschaulicher Weise Möglichkeiten der Differenzierung:

- (1) Ein Aufgabenset zu „Mailied“ nutzt für alle Phasen des Unterrichts die jeweils möglichen Optionen der Differenzierung. Es wird eine ‚Gesamtschau‘ der Differenzierung dargeboten.
- (2) Drei Aufgabensets zu „Der Löwe, der Fuchs und der Esel“ demonstrieren in einer Synopse die Optionen der Differenzierung für

die drei Heterogenitätsbereiche. Es ergibt sich eine nach Heterogenitätsbereichen unterteilte ‚Gesamtschau‘.

- (3) Ein Aufgabenset zu „Der Kübelreiter“ führt den ‚Differenzierungs-Alltag‘ vor. Im Regelfall werden Aufgaben ohne Differenzierung durch solche mit Differenzierungs-Varianten ergänzt; in diesem Rahmen wird nur ein Teil der möglichen Differenzierungs-Optionen genutzt.

1. Differenzierung im Überblick:

Aufgaben zu „Mailied“ von Johann Wolfgang Goethe

Mailied		
Wie herrlich leuchtet Mir die Natur! Wie glänzt die Sonne! Wie lacht die Flur!	[1]	O Mädchen, Mädchen, [6] Wie lieb ich dich! Wie blickt dein Auge! Wie liebst du mich!
Es dringen Blüten Aus jedem Zweig Und tausend Stimmen Aus dem Gesträuch.	[2]	So liebt die Lerche [7] Gesang und Luft, Und Morgenblumen Den Himmelsduft,
Und Freud und Wonne Aus jeder Brust. O Erd, o Sonne! O Glück, o Lust!	[3]	Wie ich dich liebe [8] Mit warmem Blut, Die du mir Jugend Und Freud und Mut
O Lieb, o Liebe! So golden schön, Wie Morgenwolken Auf jenen Höhn!	[4]	Zu neuen Liedern [9] Und Tänzten gibst. Sei ewig glücklich, Wie du mich liebst!
Du segnest herrlich Das frische Feld, Im Blütendampfe Die volle Welt.	[5]	

1.1 Aufgabenset

Das folgende Aufgabenset zu „Mailied“ bietet einen Überblick über alle Verfahren der Differenzierung. Es nutzt für alle Phasen des Unterrichts die jeweils zur Verfügung stehenden Aspekte der Differenzierung mit ihren Verfahren. Eine spezielle Berücksichtigung von einzelnen Bereichen der Heterogenität erfolgt nicht.

Hinweis zur Tabelle: Zur Gesamtdeutung gibt es nur ein Teilziel; für dieses Teilziel werden differenzierende Aufgaben unter den drei Aspekten der Differenzierung angeboten, die für die Gesamtdeutung zur Verfügung stehen. Für den Unterricht ist ein Aspekt mit den entsprechenden Aufgaben auszuwählen.

Übersicht zur Differenzierung im Aufgabenset zu „Mailied“:

Aufgabenset zu „Mailied“			
Phase	Aspekte der Differenzierung und Verfahren	(Teil-)Bereiche der Heterogenität	Differenzierung im Aufgabenset
Einstieg: Hinführung	→ METHODEN Nutzung versch. Methoden, v.a. metaspr. Aufgaben und HPLU	Lernstile & sprachliche Fähigkeiten	→ Aufgabe 1
Erarbeitung I: Erkennen von Textelementen	→ ZIELE unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen, v.a. durch Minimalzielorientierung/Zusatzaufgaben	Leistungsvermögen	→ Aufgabe 2 (Teilziele 1: Natur und Ich)
	THEMEN arbeitsteilige Untersuchung unterschiedlicher Aspekte	Leistungsvermögen & Motivation	→ Aufgabe 3 (Teilziele 2 u. 3: Natur- und Liebeserfahrung)
	LENKUNG Aufgaben mit unterschiedlichen Lenkungsgraden, v.a. durch Vorgaben von Kategorien oder Textstellen	Leistungsvermögen	→ Aufgabe 4 (Teilziel 4: sprachliche Gestaltung)
	FORMAT Aufgaben in unterschiedlichen Formaten, v.a. halboffen und geschlossen	sprachliche Fähigkeiten & Lernstile	→ Aufgabe 5 (Teilziel 5: metrische Gestaltung)
Erarbeitung II: Gesamtdeutung	→ ZIELE unterschiedlich umfassende Gesamtdeutungen durch Minimalzielorientierung/Zusatzaufgaben	Leistungsvermögen	→ Aufgabe 6, Variante 1 (Teilziel 6: Gesamtdeutung)
	METHODEN Nutzung versch. Methoden, v.a. metaspr. Aufgaben und HPLU	Lernstile & sprachliche Fähigkeiten	→ Aufgabe 6, Variante 2
	LENKUNG Nutzung Verfahren Bottom-up und Top-down	Lernstile	→ Aufgabe 6, Variante 3
Transfer: Wirklichkeitsbezug	→ METHODEN Nutzung versch. Methoden, v.a. metaspr. Aufgaben und HPLU	Lernstile & sprachliche Fähigkeiten	→ Aufgabe 7 (Teilziel 7: Wirklichkeitsbezug)

Abb.: Nutzung Differenzierung im Aufgabenset zu „Mailied“

Aufgabenset zu „Mailied“

Hinführung

Differenzierungs-Aspekt: Methoden

Heterogenitätsbereiche
Lernstile und sprachliche Fähigkeiten

Verfahren: Metasprachliche schriftliche
Aufgaben und Handlungsorientierung

1.

Sprecht über das Gedicht: a) Gefällt euch das Gedicht/gefällt es euch nicht? Begründet. b) Was ist nach eurer Meinung das Thema des Gedichts? c) Was könnte das Gedicht über dieses Thema aussagen? Tauscht euch zunächst zu zweit und dann in einer Kleingruppe aus. Sichert eure Ergebnisse schriftlich in einer geeigneten Form. Präsentiert eure Ergebnisse der Klasse.

oder

Erarbeitet zu zweit eine Lesefassung des Gedichts. Achtet auf Lautstärke, Betonung, Tempo und Pausen. Präsentiert eure Lesefassung der Klasse und vergleicht unterschiedliche Fassungen.

Erarbeitung I: Erkennen von Textelementen

Aufgabe zu Teilziel 1

Differenzierungs-Aspekt: Ziele

Heterogenitätsbereich
Leistungsvermögen

Verfahren: unterschiedl. umfass. Textunt.
durch Minimalzielorient./Zusatzaufgabe

2.

Stellt dar, in welcher Situation und welcher Stimmung sich das lyrische Ich in den ersten Strophen (1-3) befindet. Berücksichtigt auch den Gedichtstitel.

oder

Stellt dar, in welcher Situation und welcher Stimmung sich das lyrische Ich in den ersten Strophen (1-3) befindet. Berücksichtigt auch den Gedichtstitel. Stellt zudem dar, welche Rolle Satzzeichen für die drei Strophen spielen.

Aufgabe zu Teilziel 2 und 3

Differenzierungs-Aspekt: Themen

Heterogenitätsteilbereiche
Leistungsvermögen und Motivation

Verfahren: arbeitsteilige Untersuchung un-
terschiedlicher Aspekte des Textes

3.

Untersucht den Aufbau des Gedichts: Welche Entwicklung durchläuft die Beziehung zwischen dem lyrischen Ich und der Natur (Strophe 1 – 5)?

oder

Untersucht den Aufbau des Gedichts: Das lyrische Ich spricht schließlich ein ‚Mädchen‘ an. In welcher Beziehung stehen die Natur und die Gefühle des lyrischen Ichs für das ‚Mädchen‘ (Strophe 5-6)? Welche Entwicklung der Gefühle wird gegen Ende des Gedichtes dargestellt?

Aufgabe zu Teilziel 4

Differenzierung-Aspekt: Aufgabenlenkung

Heterogenitätsbereich
Leistungsvermögen

Verfahren: Aufgaben mit schwachem, mitt-
lerem und starkem Lenkungsgrad durch
Vorgaben von Kategorien und Textstellen

4.

Untersucht die sprachliche Gestaltung des Gedichts: Nennt auffällige sprachliche Merkmale und erläutert ihre Wirkung.

oder

Untersucht die sprachliche Gestaltung des Gedichts: Nennt auffällige sprachliche Merkmale und erläutert ihre Wirkung. Achtet auch auf Personifikationen und Vergleiche.

oder

Untersucht die sprachliche Gestaltung des Gedichts: Nennt auffällige sprachliche Merkmale und erläutert ihre Wirkung. Achtet auch auf Personifikationen und Vergleiche (v. a. in den Strophen 1, 4, 5 und 7).

Aufgabe zu Teilziel 5

Differenzierungs-Aspekt: Aufgabenformat

Heterogenitätsbereiche
sprachliche Fähigkeiten und Lernstile

Verfahren: Aufgaben in unterschiedlichen
Formaten, halboffen und geschlossen

5.

Untersucht die metrische Gestaltung des Gedichts (inkl. Reim und Zeilen-/Strophensprünge) und erläutert ihre Wirkung.

oder

Entscheidet, welche der folgenden Aussagen zutreffen:

- Das Gedicht weist eine Tendenz zum jambischen Metrum auf.
- Die metrische Gestaltung trägt zum liedhaften Charakter des Gedichts bei.
- Das Gedicht weist keine metrischen Regelmäßigkeiten auf.
- Die metrische Gestaltung vermittelt eine ruhige Stimmung.
- Es gibt häufige Zeilensprünge.
- Es gibt einen Strophensprung, durch den das Folgende betont wird.

Erarbeitung II: Gesamtdeutung

Aufgabe zu Teilziel 6
Differenzierungsmöglichkeit 1:

Differenzierungs-Aspekt:
Ziele

Heterogenitätsbereich
Leistungsvermögen

Verfahren: unterschiedl. umfass. Textunt.
durch Minimalzielorient./Zusatzaufgabe

6.

[Variante 1]

Diskutiert in Kleingruppen Deutungsmöglichkeiten des Gedichtes: Welche Bedeutung hat die Natur für das lyrische Ich?

oder

Diskutiert in Kleingruppen Deutungsmöglichkeiten des Gedichtes: a) Welche Bedeutung hat die Natur für das lyrische Ich? b) ‚Mailied‘ stammt aus der Epoche des Sturm und Drang. Verändert sich eure Deutung, wenn ihr Merkmale dieser Epoche (vgl. Lehrbuch S. xx) berücksichtigt?

Aufgabe zu Teilziel 6
Differenzierungsmöglichkeit 2:

Differenzierungs-Aspekt:
Methoden

Heterogenitätsbereiche
sprachliche Fähigkeiten & Lernstile

Verfahren: Nutzung verschiedener Methoden,
metasprachliche schriftliche Deutung
und Handlungsorientierung

6.

[Variante 2]

Welche Bedeutung hat die Natur für das lyrische Ich? Schreibt 1-3 Sätze dazu auf. Setzt euch dann zu zweit zusammen, vergleicht eure Sätze und formuliert 1-3 gemeinsame Sätze. Tauscht euch dann in der Gruppe aus und einigt euch wiederum auf 1-3 Sätze. Stellt eure Ergebnisse der Klasse vor.

oder

Bereitet in Kleingruppen ein Interview mit dem lyrischen Ich vor und führt es (vor der Klasse) durch. Im Mittelpunkt soll die Frage stehen, welche Bedeutung die Natur für das lyrische Ich hat.

Aufgabe zu Teilziel 6
Differenzierungsmöglichkeit 3:

Differenzierungs-Aspekt:
Aufgabenlenkung

Heterogenitätsbereich
Lernstile

Verfahren:
Vorgehen Bottom-up und Top-down

6.

[Variante 3]

Diskutiert in Kleingruppen auf Grundlage eurer Textuntersuchung: Welche Bedeutung hat die Natur für das lyrische Ich?

oder

Diskutiert in Kleingruppen auf Grundlage eurer Textuntersuchung die folgende These: Das Gedicht „Mailied“ ist im Grunde ein Gedicht über die enge Beziehung von Kunst und Natur.

Verändert oder ergänzt die These gegebenenfalls.

Transfer: Wirklichkeitsbezug

Aufgabe zu Teilziel 7

Differenzierungs-Aspekt:
Methoden

Heterogenitätsbereiche
Lernstile & sprachliche Fähigkeiten

Verfahren: Nutzung versch. Methoden,
metasprachl. mündl. u. Produktionso-
rientierung

7.

Diskutiert in Kleingruppen: Gibt es auch in unserer Zeit noch Erfahrungen, die der des lyrischen Ichs in „Mailied“ ähneln? Haltet eure Ergebnisse in Form eines Tafelbildes fest.

oder

Schreibt selber ein (kurzes) Gedicht, in dem ihr darstellt, wie ein lyrisches Ich aus unserer Zeit seine Umgebung wahrnimmt. Die Umgebung kann die Natur, aber auch beispielsweise eine Stadt sein. – Das Gedicht muss sich nicht reimen.

1.2 Erläuterungen

1 Die Lernvoraussetzungen

Die Planung erfolgt für Lerngruppen der Jahrgangsstufe 10, in denen sich Heterogenität vor allem in den Bereichen Leistungsvermögen, sprachliche Fähigkeiten und Lernstile findet. Es wird vorausgesetzt, dass die Gruppen über grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten der Untersuchung lyrischer Texte im Bereich Inhalt beziehungsweise Thema, Sprechsituation sowie sprachliche und poetische Form verfügen. Zudem sollen die Gruppen über Fähigkeiten zur Verbindung von Textanalyse und Deutung sowie zum Wirklichkeitsbezug verfügen.

2 Das Hauptziel

Die Schüler können Goethes „Mailied“ unter besonderer Berücksichtigung der Beziehung von lyrischem Ich und Natur erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen.

3 Die Sachanalyse

Elemente des Inhalts (mit deutender Ergänzung)

Es werden die Wahrnehmungen eines lyrischen Ichs dargestellt, das sich an einem schönen Frühlingstag (im Mai) in der Natur aufhält. Das Gedicht ist in drei Teile gegliedert:

- In den ersten drei Strophen wird beschrieben, dass dem offenbar sehr positiv gestimmten lyrischen Ich die Natur als leuchtend, belebt und glücklich erscheint.
- In den folgenden Strophen vier und fünf (und schon in einem Übergang im letzten Vers von Strophe drei) geht es dann um die Wahrnehmung positiver menschlicher Gefühle, vor allem um eine enthusiastisch wahrgenommene Liebe. Die Liebesgefühle spiegeln sich offenbar in der Natur und werden von ihrer Wahrnehmung verstärkt. In Strophe fünf kommt es sogar zu einer Verschmelzung von menschlichem Gefühl und Natur, allerdings unter Dominanz des menschlichen Faktors, indem die Liebe als eine Kraft dargestellt wird, die die Natur ‚segnet‘.
- In den Strophen sechs bis neun spielt die Natur dann keine hervorragende Rolle mehr, sondern wird nur noch für einen Vergleich

menschlicher Liebe herangezogen. Es geht nun um die Liebe des lyrischen Ichs zu einem Mädchen und die positiven Auswirkungen dieser Liebe auf die künstlerische Betätigung des lyrischen Ichs. Obgleich das Gedicht dann mit einem (an die Gegenliebe gebundenen?) Wunsch nach dauerhaftem Glück für das Mädchen schließt, scheint es sich hier um den zentralen Punkt des Textes zu handeln.

Die Strophen ‚entfernen‘ sich also von der (unmittelbaren) Wahrnehmung der Natur zur Wahrnehmung einer Liebesbeziehung und der künstlerischen Produktion des lyrischen Ichs.

Zentrale Elemente von poetischer Form und Sprache

Von (zentraler) Bedeutung sind:

- metrische Gestaltung:
 - Strophen: Vierzeiler aus jambischem Zweifheber mit Kadenzwechsel und halbem Kreuzreim (Reimschema xaxa); Hinweis: für Goethe waren „Sonne“/„Wonne“ und „Brust“/„Lust“ noch keine ‚abgenutzten‘ Reime;
 - Strophensprung: Es findet sich neben zahlreichen Zeilensprüngen ein Strophensprung im Übergang von Strophe acht und neun.
 - FUNKTION: Das Gedicht wirkt durch die metrische Gestaltung – verbunden mit einem parataktischen Satzbau und den Zeilensprüngen – liedhaft und ‚leicht‘. Durch den Strophensprung wird das mit Vers neun genannte Teilthema der künstlerischen Produktion besonders betont.
- Wort- und Satzebene:
 - eine Vielzahl von Ausrufen („Wie herrlich“ [V. 1] etc.), auch enthusiastische Anreden der ‚Liebe‘ und eines Mädchens, zudem von Naturelementen und Gefühlen;
 - Wiederholungen (Epanalepse, Anapher; Parallelismus) und Häufungen (Akkumulation: Asyndeton und Polysyndeton);
 - Wortwahl auffallend: a) Verben: vornehmlich Tätigkeitsverben, fünfmal „lieben“; b) Substantive: vornehmlich aus dem Bereich der Natur (mit positiver Konnotation), zudem aus dem der Gefühle; c) Adjektive mit positiver Konnotation: „frisch“, „herrlich“, „golden“;

- FUNKTION: Die enthusiastische Stimmung des lyrischen Ichs wird zum Ausdruck gebracht und verstärkt. Zudem: Das Beglückende der Beziehung von Natur und Liebe wird betont.
- sprachliche Bilder: Von besonderer Bedeutung für dieses Gedicht sind die sprachlichen Bilder:
 - in den ersten drei Strophen erscheint die Natur v. a. durch Personifikationen als belebt;
 - im Folgenden werden Naturelemente allerdings vor allem als Vergleiche menschlicher Gefühle (Strophen 4 und 7) genutzt; die Liebe rückt in den Mittelpunkt;
 - von besonderer Bedeutung ist eine Personifikation der Liebe (Strophen 4 und 5); sie wird als maßgeblicher Faktor für eine Verschmelzung von menschlichen Gefühlen und Natur dargestellt.
- FUNKTION: Die Natur erscheint als belebt und beglückend, jedoch tendenziell als ‚dienend‘ gegenüber den menschlichen Gefühlen.

Kontexte: Literarische Epoche

Das Gedicht ist typisch für die Epoche Sturm und Drang, und zwar vor allem durch die besondere Beziehung eines Ichs zur Natur (Spiegelung und Verstärkung von Gefühlen durch die Natur). Zudem kann die künstlerische Produktion eines gefühlsstarken Ichs als repräsentativ für die Epoche gelten.

Häufig erscheint in weiteren Texten des Sturm und Drang ein solches Ich auch als ‚Genie‘ mit ganz besonderen Fähigkeiten, das in einen ‚tragischen‘ Konflikt mit der Gesellschaft gerät (zu den Möglichkeiten für eine Deutung mit Hilfe der genannten Epochenmerkmale vgl. unten).

Auf der Ebene der Darstellung ist der lebhafteste Ausdruck von Gefühlen z.B. mittels Interjektionen typisch für den Sturm und Drang.

Möglichkeiten für eine Gesamtdeutung

Auf Grundlage der Textuntersuchung liegt etwa die folgende Deutung nahe:

Die Natur kann menschliche (Liebes-)Gefühle spiegeln und verstärken und die Liebesgefühle können wiederum eine (beglückende, erfüllende) künstlerische Tätigkeit anregen.

Wenn Epochenmerkmale für eine Deutung herangezogen werden, könnte darüber hinaus die Annahme naheliegen, dass sich das lyrische Ich selbst als genialen Künstler versteht und ‚das Mädchen‘

ähnlich wie die Natur in gewisser Weise für seine Zwecke gebraucht. Für eine konflikthafte Beziehung zur Gesellschaft finden sich im Text allerdings keine Anhaltspunkte.

4 Die didaktische Analyse

Die Gewinnung von Teilzielen

Die folgenden Aspekte sind für das Verstehen des Gedichtes relevant und können von den Schülern erarbeitet werden:

- Die Beziehung von Natur und menschlichen Gefühlen mit ihrer Veränderung zu erkennen ist für ein Verstehen des Gedichtes notwendig. Eine entsprechende Untersuchung dürfte für die Schüler insgesamt gut leistbar sein.
- Trotz einer gewissen Schwierigkeit ist es auch unabdingbar, dass zentrale sprachliche Bilder (v. a. Personifikationen und Vergleiche) mit ihren Funktionen einbezogen werden.
- Eine Untersuchung und Funktionsbestimmung von zentralen Aspekten der metrischen Gestaltung (Metrum, Reim, Zeilen- und Strophen sprung) sowie der Nutzung von Ausrufen dürfte zugleich für das Textverstehen ertragreich und nicht zu schwierig sein und soll deshalb berücksichtigt werden.
- Eine (zumindest punktuelle) Untersuchung von Wiederholungen, Wortwahl und Satzbau könnte ebenfalls zum Textverstehen beitragen, muss aber nicht unbedingt einbezogen werden, wenn eine Überlastung der Schüler vermieden werden soll.
- Eine Gesamtdeutung ist für das Verstehen notwendig, auf Grundlage der Textuntersuchung nicht zu schwierig und soll von den Schülern geleistet werden. Eine Nutzung von Epochenwissen zum Sturm und Drang ist dazu zwar hilfreich, aber nicht unbedingt notwendig.
- Auf Grundlage einer textangemessenen Gesamtdeutung dürfte den Schülern ein ergiebiger Bezug auf die eigene Lebenswirklichkeit relativ gut möglich sein. Falls den Schülern eine enge Verbindung von Gefühlen und Naturwahrnehmung nicht naheliegen sollte, können sie auch ähnliche Erfahrungen mit Stadlandschaften o.ä. einbringen.

Die Formulierung von Teilzielen

Aus diesen Überlegungen ergeben sich die folgenden Teilziele:

Im Einzelnen können die Schüler

- (1) darstellen, dass die Natur in eine besondere Beziehung zu den Gefühlen des lyrischen Ichs tritt;
- (2) die Entwicklung dieser Beziehung unter genauerer Betrachtung der unterschiedlichen Strophen untersuchen und deuten (v.a.: Spiegelung von Gefühlen in der Natur, annähernde Verschmelzung von menschlichen Gefühlen und Natur mit den Gefühlen als maßgeblichem Faktor, dann Konzentration auf menschliche Gefühle);
- (3) die Liebesgefühle des lyrischen Ichs genauer untersuchen und deuten und die Beziehung dieser Gefühle zu seiner künstlerischen Produktion erläutern;
- (4) zentrale sprachliche Merkmale des Gedichtes (bes. Ausrufe und Bildlichkeit mit Fokus auf Personifikationen; optional: zudem Wiederholungen und Wortwahl, Parataxen) analysieren und ihre Funktionen (Ausdruck einer euphorischen Stimmung, der Nähe von Ich und Natur und der Bedeutung der Natur für die Wahrnehmung von Gefühlen) darlegen;
- (5) die metrische Gestaltung (jambisch, zweihebig) inkl. Reimschema (halber Kreuzreim), Zeilensprünge und Strophensprung darstellen und deren Wirkung erläutern (Liedhaftigkeit und ‚Leichtigkeit‘, Betonung des Teilthemas künstlerische Produktion);
- (6) auf Grundlage einer Untersuchung und ergänzenden Deutung der Strophen im Rahmen einer Gesamtdeutung diskutieren, welche Bedeutung die Natur für das lyrische Ich hat; optional: für die Deutung Epochenwissen zum Sturm und Drang nutzen;
- (7) die Naturerfahrungen des lyrischen Ichs mit eigenen Erfahrungen einer natürlichen oder zivilisatorischen Umgebung vergleichen.

5 Die Gestaltung des Unterrichts

Phasierung: Im Anschluss an die Hinführung erfolgt zunächst eine Erschließung des Inhalts und dann eine der Form. Auf dieser Grundlage werden dann eine Gesamtdeutung und ein Wirklichkeitsbezug vorgenommen.

Methoden: Für das Erkennen von Textelementen wird, wie es sachangemessen ist, die Textanalyse genutzt. Für die Hinführung, die Gesamtdeutung

und den Wirklichkeitsbezug wird das Unterrichtsgespräch eingesetzt; zudem wird im Rahmen der Differenzierung jeweils aber auch ein handlungs- oder produktionsorientiertes Verfahren angeboten.

Aufgaben: Das Aufgabenset ist insgesamt nur mäßig lenkend, um die Schüler in der Erschließung des nicht zu schwierigen Gedichtes möglichst selbstständig arbeiten zu lassen. Aufgabe 1 zur Hinführung lenkt nur geringfügig, sie nennt lediglich schon bekanntes Wissen zu Strategien für die Hypothesenbildung bzw. zur Nutzung eines handlungsorientierten Verfahrens.

In Aufgaben 2 und 3 zur inhaltlichen Textuntersuchung wird vor allem mittels Vorgaben von Kategorien bzw. Elementen für die Texterschließung sowie von umfassenderen Textstellen in eher mäßiger Weise gelenkt, um den Schülern angemessene, aber nicht zu starke Hilfen zu bieten.

In Aufgaben 4 und 5 zur formalen und sprachlichen Untersuchung erfolgen grundlegend mäßige Lenkungen durch eine Nutzung von Kategorien, für die differenzierenden Aufgaben kommen stärker lenkende Vorgaben von begrenzteren Textstellen hinzu.

Während die Aufgaben ansonsten das halboffene oder offene Format aufweisen, findet sich im Rahmen von Aufgabe 5 für die formale Untersuchung darüber hinaus eine differenzierende Aufgabe im geschlossenen Format. Weil es sich um eine Multiple-Choice-Aufgabe handelt, wird hier durch eine Vorgabe von Hypothesen stark gelenkt, allerdings ohne dass die Aufgabe dadurch einen geringeren Schwierigkeitsgrad aufweisen würde.

Aufgabe 6 zur Gesamtdeutung lenkt grundlegend nur in mäßiger Weise durch eine gewisse Einschränkung des Lösungshorizontes; in einer differenzierenden Aufgabe erfolgt allerdings eine zusätzliche Lenkung durch einen Verweis auf schon bekanntes Kontextwissen; in einer weiteren differenzierenden Aufgabe wird durch die Vorgabe einer Deutungshypothese stärker gelenkt.

Die Aufgabe zum Wirklichkeitsbezug ist kaum lenkend.

Differenzierung

In den einzelnen Phasen des Aufgabensets werden jeweils alle Aspekte und Verfahren der Differenzierung genutzt, die für die jeweiligen Phasen zur Verfügung stehen. Insgesamt werden im Set auch alle zentralen Heterogenitätsbereiche berücksichtigt.

Zur Nutzung der differenzierenden Verfahren im Einzelnen vgl. die Tabelle unter 1.1.

2. Heterogenitätsbereiche und Differenzierung: Aufgaben zu „Der Löwe, der Fuchs und der Esel“

Der Löwe, der Fuchs und der Esel

- 5 Ein Löwe, ein Fuchs und ein Esel gingen miteinander auf die Jagd, nachdem sie vorher einig geworden waren, den Raub ganz gleich unter sich zu verteilen. Ihre Beute war groß. Der Esel erhielt vom Löwen den Befehl zur Teilung, die er auch so gewissenhaft als möglich veranstaltete, und bat dann den Löwen, zu wählen. Allein ergrimmt zerriss ihn der Löwe und übertrug dem Fuchs eine neue Teilung. Dieser häufte alles zusammen, legte den Esel obenauf und erbat sich nur etwas Weniges für seine Mühe.
»Schön, mein Freund«, sagte der Löwe, »sage mir doch, wer hat dich so schön teilen gelehrt?«
»Das Schicksal des Esels«, war seine Antwort.

2.1 Aufgabensets

Die folgenden Aufgabensets umfassen zunächst ein ‚Basis-Aufgabenset‘ ohne Differenzierung und zudem drei Aufgabensets, die je einem der drei Heterogenitätsbereiche zugeordnet sind. Diese Sets wandeln das ‚Basis-Aufgabenset‘ ab und berücksichtigen jeweils alle Aspekte und Verfahren der

Differenzierung, die für den jeweiligen Heterogenitätsbereich in einzelnen Phasen des Unterrichts möglich sind.

(Nähere Angaben zum Aufgabenset s.u. Kap. 2.2 „Erläuterungen“.)

Übersicht zur Differenzierung in den Aufgabensets zu „Der Löwe, der Fuchs und der Esel“:

Phase und Aufgaben	Set 1 Leistungsvermögen	Set 2 Sprachl. Fähigkeiten	Set 3 Unterschiedl. Lernstile
Einstieg <i>Aufgabe 1</i>	→	METHODEN Nutzung versch. Methoden	METHODEN Nutzung versch. Methoden
Erkennen von Textelementen <i>Aufgabe 2</i>	→	THEMEN arbeitsteilige Untersuchung unterschiedlicher Aspekte	FORMAT Aufgaben in unterschiedl. Formaten
<i>Aufgabe 3</i>	→	ZIELE unterschiedl. umfassende Textuntersuchungen	
<i>Aufgabe 4</i>		LENKUNG Aufgaben mit unterschiedl. Lenkungsgraden	
Deutung <i>Aufgabe 5</i>	→	ZIELE unterschiedlich umfassende Gesamtdeutungen	LENKUNG Nutzung Vorgehen Bottom- up und Top-down
Transfer: Wirk- lichkeitsbezug <i>Aufgabe 6</i>	→	METHODEN Nutzung versch. Methoden	METHODEN Nutzung versch. Methoden

Abb.: Nutzung Differenzierung in Aufgabensets zu „Der Löwe, der Fuchs und der Esel“

„Basis-Aufgabenset“

Aufgabenset 1: unterschiedliches Leistungsvermögen

Hinführung

1. Sprecht über euren ersten Eindruck: Wie gefallen euch die Figuren des Textes?

1. ... (s. Basis-Aufgabenset)

Erarbeitung I: Erkennen von Textelementen

2. Nennt wichtige Eigenschaften des Löwen, des Esels und des Fuchses.

2. Nennt wichtige Eigenschaften der Figuren. Geht arbeitsteilig vor. Bildet Gruppen und wählt jeweils ein Tier aus: Löwe, Esel oder Fuchs.

Aspekt Themen: arbeitsteilige Untersuchung verschiedener Aspekte des Textes

3. Untersucht: Welche der drei Figuren ist die Hauptfigur?

3. Untersucht: Welche der drei Figuren ist die Hauptfigur?

Zusatzaufgabe 3b: Falls ihr mit der Aufgabe rasch fertig seid, dann bearbeitet auch die folgende Aufgabe:

Fertigt eine kleine Skizze an, in der ihr darstellt, wie die Figuren zueinander stehen. Zeigt dabei auch, welche Figuren Gegner sind; nutzt Pfeile für eure Zeichnung.

Aspekt Ziele: unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen durch Minimalzielorientierung/Zusatzaufgabe

4. Untersucht die Handlung: (a) In welche schwierige Lage gerät der Fuchs? (b) Hat er die schwierige Lage am Schluss völlig überwunden? (c) Auf welche Weise kommt der Fuchs zu diesem Ergebnis?

4. Untersucht die Handlung: (a) In welche schwierige Lage gerät der Fuchs? (b) Hat er die schwierige Lage am Schluss völlig überwunden? (c) Auf welche Weise kommt der Fuchs zu diesem Ergebnis?

Oder:

Untersucht die Handlung: (a) In welche schwierige Lage gerät der Fuchs? Berücksichtigt, dass er bei der Jagd und nach dem Tod des Esels wohl unterschiedliche Wünsche hat. (b) Hat der Fuchs die schwierige Lage am Schluss völlig überwunden? (c) Auf welche Weise kommt der Fuchs zu diesem Ergebnis? Berücksichtigt den letzten Satz der Fabel.

Aspekt Aufgabenlenkung: Aufgaben mit unterschiedl. starken Lenkungen durch Vorgaben von Teilergebnissen und einer Textstelle

Erarbeitung II: Gesamtdeutung

5. Diskutiert: Welche Lehre könnte zu dieser Fabel passen? Berücksichtigt für eure Vorschläge auch den zentralen Grund für die Auflösung.

5. Diskutiert: Welche Lehre könnte zu dieser Fabel passen? Berücksichtigt für eure Vorschläge auch den zentralen Grund für die Auflösung.

Oder:

a) Diskutiert: Welche Lehre könnte zu dieser Fabel passen? Berücksichtigt für eure Vorschläge auch den zentralen Grund für die Auflösung.

b) Der Fuchs hat in vielen Fabeln die Eigenschaft der Listigkeit und siegt durch List über andere Figuren. Sprecht darüber, ob die vorliegende Fabel eine typische ‚Fuchs-Fabel‘ mit ‚Fuchs-Lehre‘ ist.

Aspekt Ziele: unterschiedlich umfassende Gesamtdeutungen durch Minimalzielorientierung/Zusatzaufgabe

Transfer: Wirklichkeitsbezug

6. Schreibt eine kurze Geschichte, in der es um ein ähnliches Problem geht wie in der Fabel. Die Geschichte soll unter ‚echten‘ Menschen in der heutigen Zeit spielen.

6. ... (s. Basis-Aufgabenset)

**Aufgabenset 2:
unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten**

**Aufgabenset 3:
unterschiedliche Lernstile**

Hinführung

1. Sprecht über euren ersten Eindruck: Wie gefallen euch die Figuren des Textes? Arbeitet in Kleingruppen.

Oder:

Stellt in einem Standbild die folgende Situation dar: Der Löwe fordert den Esel zum Teilen der Beute auf.

Aspekt Methoden: Nutzung verschiedener Methoden, metasprachliche mündliche Aufgabe und Handlungsorientierung

1. Sprecht über euren ersten Eindruck: Wie gefallen euch die Figuren des Textes? Arbeitet in Kleingruppen.

Oder:

Stellt in einem Standbild die folgende Situation dar: Der Löwe fordert den Esel zum Teilen der Beute auf.

Aspekt Methoden: Nutzung verschiedener Methoden, metasprachliche mündliche Aufgabe und Handlungsorientierung

Erarbeitung I: Erkennen von Textelementen

2. Nennt wichtige Eigenschaften des Löwen, des Fuchses und des Esels (Stichpunkte)

Oder:

Bestimmt wichtige Eigenschaften des Löwen, des Fuchses und des Esels. Wählt unter folgenden Eigenschaften aus:

Löwe: stark großzügig skrupellos

machtbewusst intrigant

Esel: naiv dumm furchtsam

glaubt an Gerechtigkeit stark

Fuchs: stark schlau furchtlos

anpassungswillig strebsam

Aspekt Aufgabenformat: Aufgaben in unterschiedlichen Formaten, halboffen und geschlossen

2. Nennt wichtige Eigenschaften des Löwen, des Fuchses und des Esels (Stichpunkte)

Oder:

Bestimmt wichtige Eigenschaften des Löwen, des Fuchses und des Esels. Wählt unter folgenden Eigenschaften aus:

Löwe: stark großzügig skrupellos

machtbewusst intrigant

Esel: naiv dumm furchtsam

glaubt an Gerechtigkeit stark

Fuchs: stark schlau furchtlos

anpassungswillig strebsam

Aspekt Aufgabenformat: Aufgaben in unterschiedlichen Formaten, halboffen und geschlossen

2. ... (s. Basis-Aufgabenset)

3. ... (s. Basis-Aufgabenset)

4. ... (s. Basis-Aufgabenset)

4. ... (s. Basis-Aufgabenset)

Erarbeitung II: Gesamtdeutung

5. Diskutiert: Welche Lehre könnte zu dieser Fabel passen? Berücksichtigt für eure Vorschläge auch den zentralen Grund für die Auflösung. Arbeitet in Kleingruppen.

Oder:

Stellt in einem Standbild den Fuchs und den Löwen am Ende der Fabel dar.

Aspekt Methoden: Nutzung unterschiedlicher Methoden, metasprachl. mündliche Deutung und Handlungsorientierung

5. Diskutiert: Welche Lehre könnte zu dieser Fabel passen? Berücksichtigt für eure Vorschläge auch den zentralen Grund für die Auflösung. Arbeitet in Kleingruppen.

Oder:

Diskutiert auf Grundlage eurer Textuntersuchung, ob die folgende Lehre zu der Fabel passt:

„Die Fabel zeigt, dass Schwache nur überleben können, wenn sie listig genug sind.“

Aspekt Aufgabenlenkung: Nutzung Vorgehen Bottom-up und Top-down

Transfer: Wirklichkeitsbezug

6. Schreibt eine kurze Geschichte, in der es um ein ähnliches Problem geht wie in der Fabel. Die Geschichte soll unter ‚echten‘ Menschen in der heutigen Zeit spielen.

Oder:

Notiert Stichworte zu einer kurzen Geschichte, in der es um ein ähnliches Problem geht wie in der Fabel. Die Geschichte soll unter ‚echten‘ Menschen in der heutigen Zeit spielen.

Aspekt Methoden: Nutzung unterschiedlicher Methoden, Produktionsorientierung und Vorstufe davon

6. Schreibt eine kurze Geschichte, in der es um ein ähnliches Problem geht wie in der Fabel. Die Geschichte soll unter ‚echten‘ Menschen in der heutigen Zeit spielen.

Oder:

Sind die von euch entwickelten Lehren der Fabel auch heute noch aktuell? Notiert zunächst Stichpunkte in Einzelarbeit. Tauscht euch dann mit eurem Nachbarn/eurer Nachbarin und anschließend in einer Gruppe aus.

Aspekt Methoden: Nutzung unterschiedlicher Methoden, Produktionsorientierung und metasprachliche Aufgabe

2.2 Erläuterungen

Die folgenden Erläuterungen sind grundlegend für alle vier Aufgabensets zu „Der Löwe, der Fuchs und der Esel“.

1 Die Lernvoraussetzungen

Es handelt sich um Planungen für Lerngruppen der Jahrgangsstufe 6. Die Sets sind konzipiert für eine Lerngruppe ohne starke Heterogenität und je eine Lerngruppe mit starker Heterogenität in den Bereichen a) Leistungsvermögen, b) sprachliche Fähigkeiten und c) Lernstile. Die Schüler aller Lerngruppen verfügen bereits über grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten der Handlungsanalyse, der Deutung und des Wirklichkeitsbezuges. Zudem haben sie zuvor schon andere Fabeln erschlossen sowie Gattungswissen zur Fabel erworben.

2 Das Hauptziel

Die Schüler können „Der Löwe, der Fuchs und der Esel“ erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen.

3 Die Sachanalyse

Figuren- und Handlung

a) Figuren

- Figureneigenschaften: Figuren mit teilweise oppositionellen, jedoch nicht durchgängig mit fabeltypischen Eigenschaften (vgl. u. Kontexte):
 - Löwe: stark, machtbewusst, skrupellos
 - Fuchs: nicht stark, klug/schlau (aber nicht im Sinne von listig), anpassungswillig, pragmatisch
 - Esel: nicht stark, naiv (aber nicht im Sinne von dumm), glaubt an das Prinzip der Gleichheit.
- Figurenkonstellation: Fuchs als Hauptfigur, (in schwieriger Lage, die ausführlicher dargestellt wird als die Probleme des Löwen und des Esels); Löwe als Gegenspieler des Fuchses (und als Gegner des Esels).

b) Handlung

- Komplikation für Hauptfigur Fuchs und Faktoren: Teilhabe an Beute und unmittelbares Überleben als unvereinbare Wünsche (Schlussfolgerung aus dem Schicksal des Esels: kein Überleben bei Anspruch auf Teil der Beute). Gründe dafür sind nicht nur die Stärke des Löwen, sondern auch sein Machtwille; er nimmt sich nicht einfach den ‚Löwenanteil‘, sondern lässt ihn sich durch andere zu teilen.
- Auflösung und Faktoren: Teils-teils-Auflösung: unmittelbare Rettung des eigenen Lebens durch Lernen aus dem Schicksal des Esels und – als Konsequenz – ‚pragmatischen‘ Verzicht auf Anteil an der Beute.

Zentrale Aspekte der poetischen Form und Sprache

a) narrative Verfahren

- Erzählperspektive: nicht auf eine bestimmte Figur beschränkt.
- Erzähler: tritt nicht hervor, auch nicht durch Kommentare.
- Funktion dieser narrativen Verfahren: Leser muss selbstständig eine ‚Lehre‘ entwickeln.
- Zeit: deutlich raffend erzählt, mit Ausnahme der Redewiedergabe.

b) sprachlicher Stil: keine Besonderheiten.

Kontexte: Genre

Die Fabel entspricht weitgehend den Konventionen des Genres. Allerdings zeichnen sich die Tiere höchstens teilweise durch fabeltypische Eigenschaften aus. Vor allem ist der Fuchs nicht – wie sonst in der Regel – listig. Der Esel gilt in Fabeln typischerweise als dumm; hier zeigt er aber nur eine Naivität, die nicht einfach mit Dummheit gleichzusetzen ist. Zwar ist der Löwe in Fabeln in der Regel stark und machtbewusst, aber nicht unbedingt skrupellos wie im vorliegenden Text.

Möglichkeiten für eine Gesamtdeutung

Die Erzählung eröffnet einen im Vergleich zu sehr einfachen Fabeln etwas größeren Deutungsspielraum; textangemessen sind etwa die folgenden Gesamtdeutungen:

- Der Schwächere muss aus Selbstschutz pragmatisch sein und Verzicht gegenüber dem Stärkerem leisten. Oder: Es ist schrecklich, dass der Schwächere – schon um sein Leben zu

erhalten – Verzicht gegenüber dem Stärkeren leisten muss.

- Der Stärkere setzt sich gegenüber dem Schwächeren durch. Oder: Es ist schlimm, dass sich der Stärkere gegenüber dem Schwächeren durch Gewaltanwendung oder indirekte Drohung mit Gewalt durchsetzen kann.
- Die Deutung, dass man aus dem Unglück anderer lernen kann (vgl. die explizite Lehre in einigen Fabelversionen, z. B. „Unfälle des Nebenmenschen sollen uns witzigen“) ist zwar nicht falsch, richtet sich aber nicht auf den ‚Kern‘ des Textes; sie ist allenfalls als Zusatz zu einer der zuvor genannten Deutungen sinnvoll.

Unter Berücksichtigung des Fabel-Kontextes (typische Eigenschaften von Figuren) lässt sich feststellen, dass die Fabel keine typische ‚Fuchs-Fabel‘ ist und auch keine für diese Fabeln typische Deutung zulässt, in der es um den Nutzen von Listen geht.

4 Die didaktische Analyse

Die Gewinnung von Teilzielen

Die folgenden Aspekte sind für das Verstehen der Fabel relevant und können von den Schülern erarbeitet werden:

- **Figuren:**
 - Die – wenigen – Figureneigenschaften sind von zentraler Bedeutung für die Fabel. Sie sind relativ einfach zu rekonstruieren, so dass sie erarbeitet werden können, auch wenn die Schüler noch nicht über die Fähigkeit zu einer systematischen Figurenanalyse verfügen. Für den Fuchs und den Esel ist die Rekonstruktion allerdings insofern schwieriger als für den Löwen, als Fuchs und Esel kaum fabeltypische Eigenschaften aufweisen. Die Erarbeitung für den Fuchs ist eventuell noch etwas schwieriger als für den Esel, weil eine Unterscheidung von List (als typischer Eigenschaft von ‚Fabel-Füchsen‘) und pragmatisch ausgerichteter Klugheit für die Schüler weniger naheliegen könnte als die zwischen Dummheit (als typischer Eigenschaft von ‚Fabel-Eseln‘) und einem naiven Glauben an Gerechtigkeit.
 - Die Frage nach der Hauptfigur ist nicht trivial, sondern eine notwendige Grundlage für die Handlungsanalyse; denn der Löwe und der Fuchs dürften für die Schüler zu-

mindest auf den ersten Blick ‚konkurrierende‘ Kandidaten sein. Allerdings sollte die Entscheidung für den Fuchs möglich und nicht zu schwierig sein (auf Grundlage des vorhandenen Wissens, dass die Hauptfigur diejenige ist, über deren Schwierigkeiten am meisten mitgeteilt wird).

- Eine explizite Erarbeitung der Figurenkonstellation – insbesondere des Gegensatzes von dem Löwen auf der einen und Esel und Fuchs auf der anderen Seite – ist für das Textverstehen zwar nicht unbedingt notwendig, könnte aber hilfreich sein.
- **Handlung:** Die Komplikation der Hauptfigur und die Auflösung sowie die Faktoren, insbesondere die für die Auflösung, müssen für das Verständnis der Fabel unbedingt geklärt werden. Eine gewisse Herausforderung könnte sich dadurch ergeben, dass es notwendig ist, als Schwierigkeit des Fuchses die Unvereinbarkeit zwischen zwei Gütern zu erkennen und die Auflösung entsprechend als eine Teils-teils-Lösung darzustellen. Zudem könnte es für die Schüler relativ schwierig sein, den Anpassungswillen beziehungsweise pragmatischen Verzicht als zentralen Faktor für die Auflösung zu bestimmen, weil diese Ursache als relativ abstrakt gelten muss.
- **narrative Verfahren und Stil:** Es ist keine Erarbeitung durch die Schüler erforderlich, da es hier keine Auffälligkeiten mit besonderer Funktion für das Verstehen gibt.
- **Gesamtdeutung:** Eine Gesamtdeutung unter hinreichender Beachtung zentraler Textelemente und mit einem angemessenen Grad an Abstraktion dürfte für die Schüler noch eine gewisse Herausforderung darstellen, ist aber für das Textverstehen notwendig.
- **Kontext (Genre):** Eine Anwendung von Gattungswissen auf den Text ist nicht unbedingt vonnöten, kann aber für eine Überprüfung von Deutungsmöglichkeiten hilfreich sein sowie zu der Erkenntnis führen, dass „Löwe, Fuchs und Esel“ keine gänzlich typische Fabel ist.
- **Wirklichkeitsbezug:** Auf Grundlage einer textangemessenen Gesamtdeutung dürfte für die Schüler ein ergiebiger Wirklichkeitsbezug gut möglich sein. Für die meisten wird sich wohl ein Bezug auf Machtstrukturen in privaten Kontexten anbieten; es ist aber auch denkbar, dass einige Schüler gesellschaftliche Strukturen in den Blick nehmen.

Die Formulierung von Teilzielen

Die Schüler können „Der Löwe, der Fuchs und der Esel“ erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen.

Im Einzelnen können die Schüler

- (1) zentrale Eigenschaften von Löwe (stark, machtgierig, skrupellos), Fuchs (anpassungswillig, pragmatisch) und Esel (naiv, glaubt an Prinzip der Gleichheit) darstellen;
- (2) den Fuchs als Hauptfigur der Erzählung bestimmen;
- (3) optional: die Beziehungen zwischen den Figuren darstellen (v. a. Löwe als Gegner von Fuchs und Esel);
- (4) die Komplikation des Fuchses (Teilhabe an Beute und unmittelbares Überleben als unvereinbare Wünsche) und die Teils-teils-Auflösung seiner Komplikation darstellen sowie die Faktoren für die Komplikation und für die Auflösung („pragmatischer“ Verzicht angesichts einer bedrohlichen Macht) erläutern;
- (5) Gesamtdeutungen auf Grundlage der Erschließung von Figuren und Handlung sowie mit Fokus auf dem zentralen Grund für die Auflösung entwickeln;
- (6) optional: die Fabel einschließlich ihrer Gesamtdeutung von typischen „Fuchs-Fabeln“ abgrenzen;
- (7) ihre Deutungen auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen.

5 Die Gestaltung des Unterrichts

Phasierung: Im Anschluss an die Hinführung erfolgt zunächst die Erschließung von Figuren und Handlung, auf dieser Grundlage werden Gesamtdeutung und Wirklichkeitsbezug vorgenommen.

Methoden: Die Textanalyse wird, wie es sachgerecht ist, in allen Sets für alle Aufgaben zum Erkennen von Textelementen genutzt. Im Basis-Aufgabenset erfolgt die Deutung im Unterrichtsgespräch, um den Schülern eine Weiterentwicklung ihrer Textauffassungen im Austausch zu ermöglichen, für einen möglichst ergiebigen Wirklichkeitsbezug wird ein produktionsorientiertes Verfahren verwendet. In den Aufgabensets mit Differenzierung verhält es sich ähnlich; teilweise wird allerdings – unter dem Differenzierungsaspekt Methoden – eine Wahl zwischen dem Unterrichtsgespräch (in

Kleingruppen) und handlungs- und produktionsorientierten Verfahren angeboten.

Aufgaben: Die Aufgabensets weisen insgesamt einen relativ geringen Grad an Lenkung auf und ermöglichen so den Schülern eine in recht hohem Maße selbstständige Erschließung des nicht zu schwierigen Textes.

Aufgabe 1 zur Hinführung lenkt in allen Sets relativ schwach durch Vorgaben von Textelementen, die für eine Texterschließung zu beachten sind.

Aufgaben 2-4 zur Textuntersuchung lenken weitgehend mittels Vorgaben von Kategorien in mäßiger Weise. In einem Fall (Aufgabenset 1, Aufgabe 4) wird im Rahmen der Differenzierung allerdings unterschiedlich stark und auch durch Vorgaben von Teilergebnissen und einer Textstelle gelenkt. Eine weitere differenzierende Aufgabe (Aufgabensets 2 und 3, Aufgabe 2) lenkt stark mittels Vorgaben von Hypothesen im Rahmen einer Multiple-Choice-Aufgabe; allerdings sorgt die Wahl der Distraktoren dafür, dass ihr Schwierigkeitsgrad nicht zu niedrig wird. In diesem Fall wird auch das geschlossene Format verwendet, ansonsten das halboffene oder offene.

Für die Gesamtdeutung wird mit Aufgabe 5 durch Vorgaben von zu berücksichtigenden Textelementen in gewissem Maße und in einer differenzierenden Aufgabe mit der Vorgabe einer Deutungshypothese stärker gelenkt, allerdings ohne dass die Aufgabe dadurch leichter würde (Aufgabenset 3, Aufgabe 5). In einer differenzierenden Aufgabe wird zudem die Vorgabe eines schon bekannten Kontextes als Lenkung genutzt (Aufgabenset 1, Aufgabe 5).

Aufgabe 6 zum Wirklichkeitsbezug ist kaum lenkend.

Differenzierung

Die drei differenzierenden Aufgabensets umfassen Differenzierungen auf Grundlage der drei Heterogenitätsbereiche Leistungsvermögen, sprachliche Fähigkeiten und Lernstile. Für jeden Heterogenitätsbereich wird eine Variante zum nicht-differenzierenden „Basis-Aufgabenset“ entworfen. Dazu werden jeweils alle für einen Heterogenitätsbereich zur Verfügung stehenden Aspekte der Differenzierung eingesetzt. Zur Nutzung der differenzierenden Verfahren im Einzelnen vgl. die Tabelle unter 2.1.

3. Differenzierung von Fall zu Fall: Aufgaben zu „Der Kübelreiter“ von Franz Kafka

Franz Kafka

Der Kübelreiter

Verbraucht alle Kohle; leer der Kübel; sinnlos die Schaufel; Kälte atmend der Ofen; das Zimmer vollgeblasen von Frost; vor dem Fenster Bäume starr im Reif; der Himmel, ein silberner Schild gegen den, der von ihm Hilfe will. Ich muß Kohle haben; ich darf doch nicht erfrieren; hinter mir der erbarmungslose Ofen, vor mir der Himmel ebenso, infolgedessen muß ich scharf zwischendurch reiten und in der Mitte beim Kohlenhändler Hilfe suchen. Gegen meine gewöhnlichen Bitten aber ist er schon abgestumpft; ich muß ihm ganz genau nachweisen, daß ich kein einziges Kohlenstäubchen mehr habe und daß er daher für mich geradezu die Sonne am Firmament bedeutet. Ich muß kommen wie der Bettler, der röchelnd vor Hunger an der Türschwelle verenden will und dem deshalb die Herrschaftsköchin den Bodensatz des letzten Kaffees einzulösen sich entscheidet; ebenso muß mir der Händler, wütend, aber unter dem Strahl des Gebotes »Du sollst nicht töten!« eine Schaufel voll in den Kübel schleudern.

Meine Auffahrt schon muß es entscheiden; ich reite deshalb auf dem Kübel hin. Als Kübelreiter, die Hand oben am Griff, dem einfachsten Zaumzeug, drehe ich mich beschwerlich die Treppe hinab; unten aber steigt mein Kübel auf, prächtig, prächtig; Kamele, niedrig am Boden hingelagert, steigen, sich schüttelnd unter dem Stock des Führers, nicht schöner auf. Durch die festgefrorene Gasse geht es in ebenmäßigem Trab; oft werde ich bis zur Höhe der ersten Stockwerke gehoben; niemals sinke ich bis zur Haustüre hinab. Und außergewöhnlich hoch schwebe ich vor dem Kellergewölbe des Händlers, in dem er tief unten an seinem Tischchen kauert und schreibt; um die übergroße Hitze abzulassen, hat er die Tür geöffnet.

»Kohlenhändler!« rufe ich mit vor Kälte hohlgebrannter Stimme, in Rauchwolken des Atems gehüllt, »bitte, Kohlenhändler, gib mir ein wenig Kohle. Mein Kübel ist schon so leer, daß ich auf ihm reiten kann. Sei so gut. Sobald ich kann, bezahle ich's.«

Der Händler legt die Hand ans Ohr. »Hör ich recht?« fragte er über die Schulter weg seine Frau, die auf der Ofenbank strickt, »hör ich recht? Eine Kundschaft.«

»Ich höre gar nichts«, sagt die Frau, ruhig aus- und einatmend über den Stricknadeln, wohlig im Rücken gewärmt.

»O ja«, rufe ich, »ich bin es; eine alte Kundschaft; treu ergeben; nur augenblicklich mittellos.«

»Frau«, sagt der Händler, »es ist, es ist jemand; so sehr kann ich mich doch nicht täuschen; eine alte, eine sehr alte Kundschaft muß es sein, die mir so zum Herzen zu sprechen weiß.«

»Was hast du, Mann?« sagte die Frau und drückt, einen Augenblick ausruhend, die Handarbeit an die Brust, »niemand ist es, die Gasse ist leer, alle unsere Kundschaft ist versorgt; wir können für Tage das Geschäft sperren und ausruhn.«

»Aber ich sitze doch hier auf dem Kübel«, rufe ich und gefühllose Tränen der Kälte verschleiern mir die Augen. »Bitte seht doch herauf; Ihr werdet mich gleich entdecken; um eine Schaufel voll bitte ich; und gebt Ihr zwei, macht Ihr mich übergücklich. Es ist doch schon alle übrige Kundschaft versorgt. Ach, hörte ich es doch schon in dem Kübel klappern!«

»Ich komme«, sagt der Händler und kurzbeinig will er die Kellertreppe emporsteigen, aber die Frau ist schon bei ihm, hält ihn beim Arm fest und sagt: »Du bleibst. Läßt du von deinem Eigensinn nicht ab, so gehe ich hinauf. Erwinnere dich an deinen schweren Husten heute nacht. Aber für ein Geschäft und sei es auch nur ein eingebildetes, vergißt du Frau und Kind und opferst deine Lungen. Ich gehe.« »Dann nenn ihm aber alle Sorten, die wir auf Lager haben; die Preise rufe ich dir nach.« »Gut«, sagte die Frau und steigt zur Gasse auf. Natürlich sieht sie mich gleich. »Frau Kohlenhändlerin«, rufe ich, »ergebenen Gruß; nur eine Schaufel Kohle; gleich hier in den Kübel; ich führe sie selbst nach Hause; eine Schaufel von der schlechtesten. Ich bezahle sie natürlich voll, aber nicht gleich, nicht gleich.« Was für ein Glockenklang sind die

- 45 zwei Worte ›nicht gleich‹ und wie sinnverwirrend mischen sie sich mit dem Abendläuten, das eben vom nahen Kirchturm zu hören ist!
 »Was will er also haben?« ruft der Händler. »Nichts«, ruft die Frau zurück, »es ist ja nichts; ich sehe nichts, ich höre nichts; nur sechs Uhr läutet es und wir schließen. Ungeheuer ist die Kälte; morgen werden wir wahrscheinlich noch viel Arbeit haben.«
- 50 Sie sieht nichts und hört nichts; aber dennoch löst sie das Schürzenband und versucht mich mit der Schürze fortzuwehen. Leider gelingt es. Alle Vorzüge eines guten Reittieres hat mein Kübel; Widerstandskraft hat er nicht; zu leicht ist er; eine Frauenschürze jagt ihm die Beine vom Boden.
 »Du Böse«, rufe ich noch zurück, während sie, zum Geschäft sich wendend, halb verächtlich, halb befriedigt mit der Hand in die Luft schlägt »du Böse! Um eine Schaufel von der schlechtesten habe ich gebeten und du hast sie mir nicht gegeben.« Und damit steige ich in die Regionen der Eisgebirge und verliere mich auf Nimmerwiedersehen.

3.1 Aufgabenset

Das Aufgabenset zu „Der Kübelreiter“ ist ein Beispiel für ein Set mit ‚sparsamer‘ Differenzierung. Es nutzt Möglichkeiten der Differenzierung nicht durchgängig, sondern nur in den Fällen, in denen das für die Schüler in besonderem Maße sinnvoll

oder notwendig erscheint. Auf diese Weise können auch gemeinsame Unterrichtsgespräche im Plenum eine zentrale Rolle für die Texterschließung spielen. (Näheres zum Aufgabenset vgl. Kap. 3.2.)

Phase und Aufgaben		Differenzierung	
Einstieg	→	Aufgabe 1	(keine Differenzierung)
	→	Aufgabe 2	(keine Differenzierung)
Erarbeitung I: Erkennen von Textelementen		Aufgabe 3	LENKUNG Aufgaben mit unterschiedlichen Lenkungsgraden
		Aufgabe 4	LENKUNG Aufgaben mit unterschiedlichen Lenkungsgraden
		Aufgabe 5	(Differenzierung durch Zusatzaufgaben 6 und 7)
		Aufgabe 6	ZIELE Unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen/Deutungen
		Aufgabe 7	ZIELE Unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen/Deutungen
Erarbeitung II:	→	Aufgabe 8	(keine Differenzierung)
Deutung		Aufgabe 9	LENKUNG Nutzung Verfahren Bottom-up und Top-down
		Aufgabe 10	(keine Differenzierung)
	→	Aufgabe 11	(keine Differenzierung)
Transfer: Wirklichkeitsbezug			

Abb.: Nutzung Differenzierung im Aufgabenset zu „Der Kübelreiter“

Aufgabenset zu „Der Kübelreiter“

Hinführung mit Einordnung in die Gattung

Aufgabe zu Teilziel 6

Keine Differenzierung: Aufgabe erlaubt eine für alle mögliche Hypothesenbildung und einen gemeinsamen Einstieg.

1. Lest die Erzählung und versucht ein Verstehen in einer ersten Annäherung:
Am Schluss der Erzählung heißt es, dass der ‚Ich-Erzähler‘ – er ist zugleich die Hauptfigur der Geschichte – auf seinem Kohlenkübel „in die Regionen der Eisgebirge“ aufsteigt und sich „auf Nimmerwiedersehen verliert“. Das könnte natürlich so in der Wirklichkeit nicht passieren, es handelt sich um ein phantastisches Element des Textes. Wie versteht ihr dieses phantastische Ende?

Erarbeitung I Erkennen von Textelementen

Aufgabe zu Teilziel 1

Keine Differenzierung: Die Erarbeitung ist grundlegend für das Textverstehen und dürfte nicht zu schwierig sein.

2. Untersucht das Verhalten des ‚Ich-Erzählers‘:
 - a) In welcher schwierigen Lage befindet er sich anfangs,
 - b) wie versucht er sie zu lösen,
 - c) welches Ergebnis haben seine Bemühungen und
 - d) welche Ursachen dafür lassen sich dem Text eindeutig entnehmen?

Aufgabe zu Teilziel 2

Differenzierung unter dem Aspekt Aufgabenlenkung auf Grundlage von Heterogenität im Bereich Leistungsvermögen.
Verfahren: Aufgaben mit unterschiedlichen Lenkungsgraden durch Vorgabe von Teilergebnissen.

3. Ihr sollt euch nun mit der Erzählperspektive des Textes beschäftigen. Dazu gibt es zwei etwas unterschiedliche Aufgaben. Die eine Aufgabe könnt ihr sehr selbstständig bearbeiten, die andere stellt euch einige Hilfen zur Verfügung.

Variante I: Bestimmt die Erzählperspektive in „Der Kübelreiter“ und erläutert, welche Wirkung diese Perspektive auf euer Verstehen der Handlung hat.

Variante II: In „Der Kübelreiter“ ist die Erzählperspektive personal, es wird ausschließlich aus der Sicht des ‚Ich-Erzählers‘ erzählt. Erläutert, welche Wirkung diese Perspektive auf euer Verstehen der Handlung hat.

Aufgabe zu Teilziel 2

Differenzierung unter dem Aspekt Aufgabenlenkung auf Grundlage von Heterogenität im Bereich Leistungsvermögen.
Verfahren: Aufgaben mit unterschiedlichen Lenkungsgraden durch Vorgaben von Textstellen.

4. Im Folgenden geht es um mögliche Gründe für das Handeln der Kohlenhändlerin. Auch hier gibt es wieder zwei unterschiedliche Aufgaben, eine mit geringeren und eine mit stärkeren Hilfen.

Variante I: Die Frau des Kohlenhändlers behauptet, niemand vor dem Haus wahrzunehmen: „ich sehe nichts, ich höre nichts (Z. 46f.).“ Der ‚Ich-Erzähler‘ glaubt ihr das nicht. Könnte es dennoch sein, dass die Frau die Wahrheit sagt?
Untersucht den Text und diskutiert: Welche Indizien könnten dafür sprechen, dass die Frau (i) den ‚Ich-Erzähler‘ tatsächlich nicht wahrnimmt, welche dafür, dass sie ihn (ii) absichtlich übersieht?

Variante II: Die Frau des Kohlenhändlers behauptet, niemand vor dem Haus wahrzunehmen: „ich sehe nichts, ich höre nichts“ (Z. 46f.). Der ‚Ich-Erzähler‘ glaubt ihr das nicht. Könnte es dennoch sein, dass die Frau die Wahrheit sagt?

Prüft die folgenden Textstellen und diskutiert. Welche von ihnen könnten Indizien dafür sein, dass die Frau den ‚Ich-Erzähler‘ (i) tatsächlich nicht wahrnimmt, welche dafür, dass sie ihn (ii) absichtlich übersieht?

- Der Ich-Erzähler schwebt über der Eingangstür (Z. 16f. u. Z. 32.f).
- Die Stimme des Ich-Erzählers ist von der Kälte verändert (Z. 19).
- Tränen verschleiern dem Ich-Erzähler den Blick (Z. 32f.).
- Die abschließende Bitte des Ich-Erzählers geschieht zeitgleich mit dem Läuten der Glocken (Z. 44 f.).
- Die Frau benutzt das Wort „ungeheuer“ (Z. 47).
- Die Frau bindet ihre Schürze ab und schwenkt sie in der Luft (Z. 49f.).
- Die Frau schlägt mit der Hand in die Luft (Z. 52f.).

Aufgabe zu Teilziel 3

Differenzierung durch Zusatzaufgaben 6 und 7 (s.u.; dort nähere Erläuterung).

5. Die Kohlenhändlerin ist nach Aussage des ‚Ich-Erzählers‘ eine „Böse“ (Z. 52f.).

Erörtern Sie vor dem Hintergrund eurer vorangehenden Textuntersuchung zunächst in Kleingruppen, ob bzw. inwiefern diese Einschätzung einleuchtend ist.

Falls ihr die vorangehende Aufgabe bereits vor der zur Verfügung stehenden Zeit abgeschlossen habt, wählt für eure Gruppe eine der beiden folgenden Aufgaben:

Aufgabe zu Teilziel 4 (optional)

Differenzierung unter dem Aspekt Ziele auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen.

Verfahren: Unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen und Deutungen durch Maximalzielorientierung/arbeitssteilige Zusatzaufgabe.

6. Zusatzaufgabe I: Zu Beginn der Erzählung verwendet der ‚Ich-Erzähler‘ besondere Ausdrucksmöglichkeiten, u.a. bezeichnet er den Himmel als „silbernen Schild gegen den, der von ihm Hilfe will“ (Z. 3f.) und nennt den Himmel sowie den Ofen „erbarmungslos“ (Z. 4f.). Untersucht und erörtert:

- a) Welche sprachlichen Mittel werden hier genutzt?
- b) Was könnten sie zum Ausdruck bringen?
- c) Kann eure Aufgabenlösung euer Ergebnis zu Aufgabe 5 verändern oder ergänzen?

Aufgabe zu Teilziel 5 (optional)

Differenzierung unter dem Aspekt Ziele auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen.

Verfahren: Unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen und Deutungen durch Maximalzielorientierung/arbeitssteilige Zusatzaufgabe.

7. Zusatzaufgabe II: Der ‚Ich-Erzähler‘ beurteilt die Kohlenhändlerin sehr negativ. Untersucht den Textabschnitt Z. 6-11 und erörtert:

- a) Inwiefern hat er ähnliche Einstellungen auch gegen andere Figuren?
- b) Erscheinen diese Einstellungen als zutreffend?
- c) Kann eure Aufgabenlösung euer Ergebnis zu Aufgabe 5 verändern oder ergänzen?

Erarbeitung II: Deutung

Aufgabe zu Teilziel 6

Keine Differenzierung: Die Schüler sollen ihre gemeinsame Hypothesenbildung auch wieder gemeinsam aufnehmen.

- 8.** Betrachtet nun nochmals den Schluss der Erzählung. Diskutiert: Könnt ihr eure Deutungen vom Beginn der Stunde bestätigen, ergänzen oder verändern?

Aufgabe zu Teilziel 7

Differenzierung unter dem Aspekt Aufgabenlenkung auf Grundlage von Heterogenität in den Lernstilen
Verfahren: Nutzung Vorgehen Bottom-up und Top-down.

- 9.** Ihr sollt nun eine Gesamtdeutung der Erzählung vornehmen. Dazu könnt ihr zwischen zwei Aufgaben wählen. Die erste fordert euch auf, eine eigene Deutung auf Grundlage eurer bisherigen Texterschließung zu entwickeln, die zweite, eine vorgegebene Deutung einzuschätzen und ggf. abzuwandeln.

Variante I: Erörtert, welches Bild von Menschen in Notlagen uns die Erzählung „Der Kübelreiter“ nahelegen könnte. Berücksichtigt dazu die Ergebnisse eurer bisherigen Texterschließung und insbesondere die möglichen Gründe für das Verhalten der Kohlenhändlerin.

Variante II: Betrachtet die folgende Deutungshypothese zu „Der Kübelreiter“:

Der Text zeigt auf, dass notleidende Menschen häufig deshalb keine Hilfe erhalten, weil sie ihre Notlage nicht angemessen kommunizieren können.

Nehmt auf Grundlage eurer bisherigen Texterschließung begründet Stellung zu dieser Hypothese. Verändert oder ergänzt sie ggf. in textangemessener Weise.

Aufgabe zu Teilziel 8

Keine Differenzierung: Eine Einordnung in die Gattung dürfte auf Grundlage der Textuntersuchung für alle Schüler problemlos möglich sein.

- 10.** Ist die Erzählung „Der Kübelreiter“ eine Parabel? Erläutert unter Bezugnahme auf euer Gattungswissen (vgl. Hefter).

Transfer: Wirklichkeitsbezug

Aufgabe zu Teilziel 9

Keine Differenzierung: Die Aufgabe erlaubt allen Schülern einen ergiebigen Wirklichkeitsbezug und dürfte auf Grundlage von textangemessenen Gesamtdeutungen nicht zu schwierig sein.

- 11.** „Der Kübelreiter“ ist im Winter 1917 entstanden, gegen Ende des Ersten Weltkriegs. Wie könnte eine Erzählung aussehen, in der es um ein ähnliches Problem geht wie in „Der Kübelreiter“, die aber in der heutigen Zeit unter heutigen Menschen spielt? Schreibt einen ersten Satz der Erzählung und notiert Stichpunkte zu ihrem weiteren Verlauf.

3.2 Erläuterungen

1. Lernvoraussetzungen

Das Set ist für Lerngruppen der Jahrgangsstufe 10 vorgesehen, deren Schüler über grundlegende Fähigkeiten zur Handlungs-, Figuren- und Darstellungsanalyse sowie zur Deutung und zum Wirklichkeitsbezug verfügen. Zudem haben die Schüler bereits Gattungswissen zur Parabel erworben und einige Parabeln, auch solche von Kafka, erschlossen. Die Lerngruppe zeigt eine deutliche Heterogenität im Bereich Leistungsvermögen, in schwächerer Weise auch Heterogenität im Bereich Lernstile.

2. Hauptziel

Die Schüler können „Der Kübelreiter“ unter besonderer Beachtung der Gründe für die negative Auflösung erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen.

3. Sachanalyse

Handlung und Figuren

Die Hauptfigur, zugleich Erzähler des Textes, ist vom Tod durch Erfrieren bedroht. Die Gründe dafür sind ein kalter Winter im Zusammenspiel damit, dass dem ‚Ich-Erzähler‘ Geld für den Kauf von Kohle fehlt.

Er versucht eine wenigstens vorläufige positive Auflösung seiner schwierigen Lage, indem er bei seinem Kohlenhändler um eine kleine Menge Kohle als Geschenk oder Leihgabe bittet. Die Form, in der die Bitte vorgetragen wird, ist zugleich ein phantastisches Handlungselement, denn der ‚Ich-Erzähler‘ begibt sich zur Kohlenhandlung, indem er auf seinem leeren Kohlenkübel dorthin reitet. Offenbar meint er, dem Händler seine Notlage damit beeindruckend deutlich machen zu können. Er ist aber tatsächlich nicht erfolgreich, und die Auflösung ist dementsprechend negativ. Allerdings erfolgt kein einfaches Erfrieren, sondern ein Verschwinden des ‚Ich-Erzählers‘ in „die Regionen der Eisgebirge“ wo er „sich auf Nimmerwiedersehen verliert“ (54f.). Dieser phantastische Schluss kann wohl als eine Allegorie für das Verlassen der menschlichen Gesellschaft verstanden werden, verweist aber aufgrund der Doppeldeutigkeit von ‚sich verlieren‘ eventuell auch auf einen Ich-Verlust.

Von besonderem Interesse für die Erzählung sind die Faktoren für die negative Auflösung. Zunächst kann festgestellt werden, dass der ‚Ich-Erzähler‘ in erster Linie nicht mit dem Kohlenhändler selbst, sondern mit dessen Frau zu kommunizieren versucht. Der Kohlenhändler nimmt ihn zwar durch die geöffnete Tür seines Ladens wahr, indem er meint, ihn zu seinem „Herzen“ (Z. 28) sprechen zu hören, kann ihn aber nicht deutlich genug verstehen. Weil ihm seine Frau aus Gesundheitsgründen verbietet, vor die Tür zu gehen, und selbst hinaustritt, bleibt ihr die weitere Klärung überlassen. Der entsprechende Kommunikationsversuch des ‚Ich-Erzählers‘ ist erfolglos. Welche Gründe dahinterstehen, bleibt allerdings in hohem Maße offen.

Der ‚Ich-Erzähler‘ ist der Meinung, dass ihn die Kohlenhändlerin sehen und hören kann, aber absichtlich überhört, schließlich ebenso absichtlich mit ihrer abgebundenen Schürze davonwedelt und dann mit einer Geste, die er als „halb verächtlich, halb befriedigt“ versteht (Z. 52f.) in den Laden zurückkehrt. Allerdings gibt es auch Hinweise darauf, dass diese Sicht des ‚Ich-Erzählers‘ eine negativ verzerrte sein könnte; es ist durchaus möglich, dass die Frau den ‚Ich-Erzähler‘ gar nicht wahrnehmen kann und das Abbinden und Schwenken der Schürze ebenso wie ihre Geste lediglich Zeichen für die Beendigung ihres Arbeitstages sind. Denn zum Ersten hat der Kübel offenbar eine Tendenz zum Höhersteigen, und so schwebt der ‚Ich-Erzähler‘ hoch über der Eingangstür, zum Zweiten ist seine Stimme von der Kälte „hohlgebrannt“ (Z. 19) und zum Dritten mischt sich seine abschließende Bitte „sinnverwirrend“ (Z. 44) mit dem Läuten der Abendglocken vom nahen Kirchturm. Eventuell wird eine verzerrte Sicht des ‚Ich-Erzählers‘ noch dadurch verstärkt, dass er die Kohlenhändlerin das Wort ‚ungeheuer‘ aussprechen hört; allerdings benutzt sie es nicht zur Kennzeichnung von menschlichem Handeln, sondern in der Verbindung „ungeheuer ist die Kälte“ (Z. 47).

Der ‚Ich-Erzähler‘ bezeichnet die Kohlenhändlerin gegen Ende der Handlung als „du Böse“ (Z. 52) und gibt damit einen aus seiner Sicht maßgeblichen Faktor für die negative Auflösung seiner Komplikation an. Tatsächlich wäre die Kohlenhändlerin ausgesprochen hartherzig und zudem heimtückisch, wenn seine Auffassung des Geschehens vor der Tür der Kohlenhandlung zutreffen würde. Es bleibt aber durchaus offen, ob das der Fall ist oder ob

nicht vielmehr ein Scheitern der Kommunikationsversuche durch verschiedene Umstände und gerade auch durch den als beeindruckend geplanten Ritt auf dem Kohlenkübel als zentraler Faktor für die Auflösung gelten muss.

Auch eine negative Einschätzung des Kohlenhändlers und anderer Menschen, die der ‚Ich-Erzähler‘ zu Beginn der Erzählung zum Ausdruck bringt – sie sind nach seiner Auffassung so geizig und mitteillos, dass sie anderen nur dann und nur unwillig eine äußerst minimale Hilfe zukommen lassen, wenn sie unmittelbar vor ihren Augen zu sterben drohen – wird durch den beschriebenen Fortgang der Handlung zumindest infrage gestellt. Es erscheint als möglich, dass der ‚Ich-Erzähler‘ von einer (zu) pessimistischen Auffassung der Wirklichkeit geprägt ist; diese Auffassung könnte für eine verzerrte Sicht auf die Geschehnisse vor der Kohlenhandlung grundlegend sein und zugleich durch sie eine Bestätigung finden.

Darstellung

Sprachliche Bilder (Metaphern beziehungsweise Personifikationen) zu Beginn des Textes verdeutlichen nicht nur die Notlage des ‚Ich-Erzählers‘, sondern verstärken auch die Vermutung, dass er Unbarmherzigkeit auf seine Umgebung, das gesamte Universum und eventuell auch auf die Transzendenz projizieren könnte. In seiner Sicht erscheint der „Himmel“ als „silberner Schild gegen den, der von ihm Hilfe will“ (Z. 3f.), Ofen und Himmel werden als „erbarmungslos“ bezeichnet (Z. 4f.).

Der Erzähler ist als Hauptfigur an der Handlung beteiligt, damit verbunden ist eine Beschränkung auf die Sicht der Hauptfigur. Der homodiegetische Erzähler und die personale Erzählperspektive haben zwar auch die Funktion, dem Leser einen emotionalen Bezug zur Hauptfigur anzubieten. Zugleich wird ihm aber die Möglichkeit nahegelegt, sich kritisch von deren Sicht zu distanzieren und die ‚verdeckte‘ Innensicht der anderen Figuren, vor allem der Kohlenhändlerin, zu ergänzen.

Möglichkeiten der Gesamtdeutung

Je nach deutender Ergänzung der Faktoren für die negative Auflösung legt die Erzählung unterschiedliche Möglichkeiten einer Gesamtdeutung nahe. Die Erzählung könnte zum einen etwa zum Ausdruck bringen, dass Menschen häufig hartherzig sind und andere, die sich in einer Notlage befinden und auf ihre Hilfe angewiesen wären, damit sogar in den Tod treiben. Zum anderen könnte der Text aber auch aufzeigen, dass notleidenden Menschen häu-

fig deshalb keine Hilfe erhalten, weil sie ihre Notlage nicht angemessen kommunizieren und zugleich nicht damit rechnen dürfen, dass sie von anderen intuitiv – mit dem „Herzen“ – wahrgenommen wird. Daran anschließend könnte der Text womöglich auch darauf aufmerksam machen, dass Notleidende sich durch Versuche, besonders beeindruckend aufzutreten, Möglichkeiten einer zu ihrer Rettung notwendigen Kommunikation selbst vorstellen können.

Kontext Genre

„Der Kübelreiter“ ist eine typische Parabel. Denn es handelt sich um eine relativ kurze Erzählung mit übertragener Bedeutung und einem großen Deutungsspielraum sowohl für einzelne Handlungselemente als auch für die Gesamtdeutung. Die phantastischen Textelemente passen in den Rahmen des Genres, auch wenn sie keine konstitutiven Merkmale sind.

4. Didaktische Analyse

Die Gewinnung von Teilzielen

Handlung: Für ein Verstehen der Erzählung sind das Erkennen der Komplikation des ‚Ich-Erzählers‘, ihrer negativen Auflösung sowie der offensichtlichen Faktoren für die Komplikation und die Auflösung erforderlich und zugleich relativ einfach. Eine größere Herausforderung dürfte dagegen die deutende Ergänzung von Handlungselementen darstellen, die vor allem für die Faktoren der Auflösung und zudem für den Schluss der Handlung notwendig ist. Dazu soll klargestellt werden, dass der Text phantastische Handlungselemente nutzt. Eine auch fachwissenschaftlich schwierige Klärung der Frage, inwiefern der Schluss als bildhaftes Textelement bestimmt werden kann, ist für die Schüler aber nicht notwendig.

Für eine vertiefende Deutung der Faktoren für die negative Auflösung sinnvoll, aber notfalls für ein hinreichendes Verstehen auch verzichtbar, sind eine Erarbeitung und Einschätzung der negativen Beurteilung, die der Kohlenhändler und andere Figuren durch den ‚Ich-Erzähler‘ erfahren.

Gesamtdeutung: Auf Grundlage einer Untersuchung und deutenden Ergänzung der Handlung sollen die Schüler eine für das Textverstehen notwendige Gesamtdeutung vornehmen, auch wenn die entsprechende Leistung aufgrund ihrer Komplexität und Abstraktheit nicht einfach zu erbringen ist.

Darstellung: Eine Untersuchung und Funktionsbestimmung der Erzählperspektive soll die Schüler

dazu anregen, die Handlungsmotive der Kohlenhändlerin zu rekonstruieren und zu deuten. Damit soll den Schülern eine Hilfe dazu geboten werden, die zentralen Faktoren für die Auflösung deutend zu ergänzen.

Die Identität von Erzähler und Hauptfigur muss von den Schülern nicht selbst erarbeitet werden, es ist aber sicherzustellen, dass sie das entsprechende Phänomen realisieren.

Eine Untersuchung und Funktionsbestimmung der sprachlichen Bilder zu Beginn der Erzählung ist für ein vertieftes Verstehen der Faktoren für die negative Auflösung sinnvoll, aber nicht unbedingt notwendig.

Kontext Genre: Auf Grundlage ihres schon vorhandenen Genrewissens dürfte es für die Schüler problemlos möglich sein, die Erzählung als Parabel zu bestimmen. Neue Deutungsmöglichkeiten des Textes ergeben sich auf diese Weise kaum. Doch könnte der Wirklichkeitsbezug besonders motiviert werden, wenn zum Ausdruck kommt, dass es sich um eine Erzählung mit übertragener Bedeutung handelt.

Die Formulierung von Teilzielen

Aus diesen Überlegungen ergeben sich die folgenden Teilziele zum Hauptziel:

Im Einzelnen können die Schüler

- (1) die schwierige Lage des ‚Ich-Erzählers (Bedrohung durch Erfrieren), die (negative) Auflösung und die offensichtlichen Gründe für die schwierige Lage (Kälte, Geldmangel) und die Auflösung (erfolglose Bitten gegenüber der Kohlenhändlerin) darstellen;

- (2) die personale Erzählperspektive (Beschränkung auf die Sicht des ‚Ich-Erzählers‘) untersuchen und deren Wirkung auf den Leser (insbesondere Unkenntnis der Gründe für das Handeln der Frau) erläutern;
- (3) Textinformationen zu möglichen Gründen für das Handeln der Frau untersuchen und deuten sowie auf dieser Grundlage Deutungsmöglichkeiten des zentralen Grundes für die Auflösung (Hartherzigkeit/Bosheit oder Scheitern von Kommunikationsversuchen) diskutieren;
- (4) optional: die sprachlichen Bilder (Metaphern, Personifikationen) zu Beginn der Erzählung (v. a. Himmel als „silberner Schild“, Ofen und Himmel als ‚erbarmungslos‘) untersuchen und ihre Funktionen (v. a. Ausdruck einer negativen Sicht auf die Welt) erläutern;
- (5) optional: die negative Beurteilung des Kohlenhändlers und anderer Menschen durch den Erzähler darstellen und diskutieren, ob und inwiefern sie zutreffend sein könnte;
- (6) den Schluss der Erzählung unter Berücksichtigung der phantastischen Handlungselemente deuten;
- (7) auf Grundlage der Untersuchung und Deutung zentraler Handlungselemente Gesamtdeutungen entwickeln und dabei insbesondere die Faktoren für die Auflösung berücksichtigen;
- (8) die Erzählung (mit positivem Ergebnis) in die Gattung der Parabel einordnen;
- (9) die Erzählung auf ihre eigene Lebenswirklichkeit beziehen.

5. Die Gestaltung des Unterrichts

Phasierung: Auf die Hinführung mit einer Hypothesenbildung – die sich auf den Schluss der Erzählung richtet, aber Deutungsansätze zum Gesamttext mit umfassen soll – folgt eine basale Untersuchung der Handlung. Auf dieser Grundlage werden eine Untersuchung und Deutung der Textinformationen vorgenommen, die sich auf die Handlungsmotive der Kohlenhändlerin richten, und der zentrale Grund für die Auflösung wird deutend ergänzt. Allerdings erfolgen diese Leistungen zum vertiefenden Verstehen des Faktors für die Auflösung erst im Anschluss an eine Untersuchung der Erzählperspektive; auf diese Weise soll die Darstellungsanalyse für das Textverstehen in hohem Maße funktional werden. Schließlich wird die Deutung

des Erzählschlusses aus der Phase der Hinführung überprüft, und es wird eine Gesamtdeutung vorgenommen. Eine Einordnung in das Genre der Parabel bereitet dann den abschließenden Wirklichkeitsbezug vor.

Methoden: Wie es sachlich angemessen ist, wird für die grundlegende Untersuchung der Handlung und für die Untersuchung der Erzählperspektive die Textanalyse genutzt. Für die Bildung und Überprüfung der Deutungshypothese, die Untersuchung und Deutung der Textstellen, die auf die Handlungsmotive der Kohlenhändlerin verweisen, die Deutung des zentralen auflösenden Faktors sowie

für die Gesamtdeutung soll das Unterrichtsgespräch (im Plenum oder in Kleingruppen) verwendet werden, um den Schülern einen möglichst intensiven Austausch zu ermöglichen. Der Wirklichkeitsbezug soll mit Hilfe einer Vorstufe eines produktionsorientierten Verfahrens erfolgen und die Schüler auf diese Weise zu komplexen Bezügen anregen. Aus Zeitgründen ist es leider nicht möglich, eine vollständige Parallelgeschichte schreiben zu lassen.

Aufgaben: Das Aufgabenset lenkt insgesamt in stärkerem Maße, um den Schülern ein Verstehen dieses relativ schwierigen Textes zu ermöglichen. Aufgabe 1 zu einer Hypothesenbildung lenkt durch einen Hinweis auf eine zentrale Textstelle sowie die Vorgabe eines Teilergebnisses relativ stark. Das ist insofern nicht optimal, als die Schüler für diese Phase des Textverstehens in der Regel große Freiräume erhalten sollen. Doch hat die vorgesehene Lenkung den Vorteil, dass sie allen Schülern eine zielgerichtete, aber dennoch subjektiv geprägte Hypothesenbildung ermöglicht. In diesem Rahmen kann eventuell auch schon die Frage berücksichtigt werden, ob der ‚Ich-Erzähler‘ sich vor der ‚Kälte‘ der menschlichen Gesellschaft zurückzieht oder diese ‚Kälte‘ nur auf sie projiziert und tatsächlich sein eigenes Ich verliert.

Aufgabe 2 zu einer grundlegenden Untersuchung der Handlung weist durch Vorgaben von Kategorien einen nur mäßigen Lenkungsgrad auf.

Aufgabe 3 zu einer Analyse der Erzählperspektive wird in zwei Varianten angeboten; für die leistungsstärkeren Schüler erfolgt lediglich eine mäßige Lenkung durch die Vorgabe einer Analyse-kategorie, für die leistungsschwächeren Schüler wird zudem ein Teilergebnis vorgegeben und damit recht stark gelenkt.

Aufgabe 4 zu einer Untersuchung und Deutung von Textinformationen zum Handeln der Kohlenhändlerin lenkt aufgrund der gestellten hohen Anforderung insgesamt stärker, jedoch mit Unterschieden für die verschiedenen Schülergruppen. Variante I für die leistungsstärkeren Schüler lenkt in relativ starkem Maße durch eine Vorgabe von Teilergebnissen, einer Hypothese in Frageform sowie von Elementen für die Texterschließung. Variante II für

die leistungsschwächeren Schüler bietet zudem Vorgaben von Textstellen und lenkt damit insgesamt sehr stark.

Aufgabe 5 zur deutenden Ergänzung der Faktoren für die Auflösung lenkt durch die Vorgabe eines Teilergebnisses – hier zugleich eine Hypothese für die Texterschließung – für alle Schüler relativ stark, um ein zielgerichtetes Vorgehen zu diesem zentralen Aspekt zu ermöglichen.

Die Zusatzaufgaben 6 und 7 zur Erreichung der optionalen Lernziele lenken durch Vorgaben von Kategorien, Textstellen und Teilergebnissen insgesamt ebenfalls eher stark, damit die Schüler nicht zu viel Zeit für die Lösungen verwenden müssen.

Aufgabe 8 zur Deutung des Erzählschlusses lenkt in gewissem Maße durch eine Vorgabe des entsprechenden Textelementes sowie eine Nutzung von bekanntem metakognitivem Wissen zur Texterschließung (Deutungshypothesen sollen nach der Textuntersuchung wieder aufgegriffen werden).

Aufgabe 9 zur Gesamtdeutung lenkt für verschiedene Schülergruppen in unterschiedlichem Maße. Variante I folgt dem Vorgehen Bottom-up und lenkt etwas stärker durch eine gewisse Einschränkung des Lösungshorizontes, die Nutzung von schon bekanntem metakognitivem Wissen für die Texterschließung sowie die Vorgabe eines besonders zu beachtenden Textelementes. Variante II nach dem Vorgehen Top-down ist per se stark lenkend. Weil die vorgegebene Deutungshypothese plausibel, aber nicht vollständig ist und von den Schülern nicht nur eingeschätzt, sondern auch verändert beziehungsweise ergänzt werden soll, ist der Schwierigkeitsgrad der beiden Aufgaben aber dennoch vergleichbar.

Aufgabe 10 zur Einordnung in die Gattung lenkt aus Zeitgründen stärker durch die Vorgabe des zu berücksichtigenden Genres sowie eine Hypothese in Frageform.

Aufgabe 11 zum Wirklichkeitsbezug ist trotz einer knappen Vorgabe des historischen Kontextes kaum lenkend, wie es sich für die entsprechende Leistung prinzipiell anbietet.

Alle Aufgaben nutzen das halboffene oder offene Format.

Differenzierung

Das Aufgabenset nutzt im Schwerpunkt Differenzierungen auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen, und zwar vor allem unter dem Aspekt der Aufgabenlenkung und in einem Fall unter dem der Ziele. Dazu kommt eine Differenzie-

rung auf Grundlage von Heterogenität in den Lernstilen unter dem Aspekt der Lenkung. Zur Nutzung der differenzierenden Verfahren im Einzelnen vgl. die Tabelle unter 3.1.

TEIL B

Unterrichtseinheiten

Zur Anlage der Unterrichtseinheiten

Die folgenden **Unterrichtseinheiten zu Märchen, Parabeln und zeitgenössischer Kurzprosa** wenden sich unterschiedlichen Genres beziehungsweise Typen der Kurzprosa zu, die im Unterricht der Sekundarstufe I – teils zu Beginn, teils gegen Ende – als fest etabliert gelten können. Wie es für alle epischen Texte grundlegend ist, stellen die Erzählungen die Auseinandersetzung eines Ichs mit der Außenwelt dar. Die Art und Weise dieser Auseinandersetzung unterscheidet sich allerdings je nach Genre beziehungsweise Texttyp und nach literaturgeschichtlicher Epoche; zudem gibt es auch innerhalb einer Textart Unterschiede, etwa von Autor zu Autor. So repräsentiert das mit einer rätselhaften und bedrohlichen Welt konfrontierte Individuum bei Kafka eine – zugleich für die moderne Epik besonders bedeutende – Variante der Beziehung von Ich und Außenwelt. Um ein möglichst umfassendes Spektrum der Beziehungen von Ich und Welt zu berücksichtigen, umfasst die Textauswahl in den drei Einheiten sowohl ‚(Schul-)Klassiker‘ als auch für die Schule noch kaum entdeckte Texte.

Die drei Einheiten bieten jeweils Vorschläge für einen binnendifferenzierten Literaturunterricht. Als Grundlage dazu nutzen sie das oben entwickelte Modell für die Differenzierung im Literaturunterricht. Die vorgeschlagenen Differenzierungen können für eigene Lerngruppen angepasst werden. Es ist zudem auch möglich, die Einheiten für einen Unterricht ohne Differenzierungen zu nutzen.

Die Einheiten zeichnen sich dadurch aus, dass sie unterschiedliche **Schwerpunkte für Differenzierungen** setzen:

(1) In der Einheit zu Märchen werden vor allem Differenzierungen unter dem Aspekt **Aufgaben** genutzt, unter Berücksichtigung der Teilaspekte Aufgabenlenkung und Aufgabenformat. Auf diese Weise soll eine weitgehende ‚Zielhomogenität‘ an-

gesichts von Heterogenität im Bereich des bereichsspezifischen Leistungsvermögens und der sprachlichen Kompetenzen ermöglicht werden.

(2) In der Einheit zu Parabeln werden vor allem Differenzierungen unter dem Aspekt **Ziele** im Sinne einer ‚Minimalzielorientierung‘ eingesetzt. Auf diese Weise soll Heterogenität im bereichsspezifischen Leistungsvermögen der Schüler berücksichtigt werden. Es sollen nicht nur die leistungsschwächeren, sondern auch die leistungsstärkeren Schüler gefördert werden, ohne dass sich aber die Leistungsunterschiede in der Lerngruppe noch erheblich vergrößern.

(3) In der Einheit zur zeitgenössischen Kurzprosa werden vor allem Differenzierungen unter den Aspekten **Themen und Methoden** genutzt, um einer Heterogenität in den (Teil-)Bereichen Motivation (im Sinne von inhaltlichen Interessen) und ‚Lernstile‘ gerecht zu werden.

In der Planung zur zeitgenössischen Kurzprosa beschränkt sich die Stundenplanung auf die exemplarische Ausarbeitung einer einzelnen (Doppel-)Stunde.

Die Unterrichtsplanungen nutzen jeweils ein fünfstufiges Modell sowohl für die Sequenzplanung als auch für die Planung der einzelnen Stunden (ausführlich zu dem entsprechenden Modell vgl. Leubner/Saupe 2020).

Die Planungen umfassen für die Durchführung des Unterrichts neben einer tabellarischen Verlaufsplanung auch alle **Materialien für den Unterricht**. Zusätzlich zu den ‚klassischen‘ Arbeitsblättern sind auch jeweils **Übersichten über die zentralen Arbeitsaufträge** beigelegt: Diese Übersichten können für die Präsentation der Arbeitsaufträge genutzt werden (etwa per Beamer); eine abschließende digitale Formatierung (etwa mit größerer Schriftgröße) muss in diesen Fällen noch geleistet werden.

I.

Einheit ‚Märchen‘

Jahrgangsstufe 5 / 6

1. Unterrichtseinheit

Vorbemerkung zur Differenzierung

In der Einheit werden vor allem Differenzierungen unter dem Aspekt Aufgaben genutzt, unter Berücksichtigung der Teilaspekte Aufgabenlenkung und Aufgabenformat. Auf diese Weise soll eine weitgehende Zielgleichheit angesichts von Heterogenität im bereichsspezifischen Leistungsvermögen und in den sprachlichen Kompetenzen ermöglicht werden.

1. Lernvoraussetzungen

Die Planung erfolgt für eine Lerngruppe (Jahrgangsstufe 5/6) mit einer relativ großen Heterogenität im Leistungsvermögen; diese Heterogenität findet sich insbesondere im Bereich der literarischen Texterschließung. Zudem ist ein hohes Maß an Heterogenität in den sprachlichen Kompetenzen vorausgesetzt (v. a. im Sinne von schriftsprachlicher Produktion in der Unterrichtssprache).

Des Weiteren wird angenommen, dass die Schüler schon einige Volksmärchen kennen und mit der Handlungsanalyse, der Deutung und dem Wirklichkeitsbezug zu einfachen Erzähltexten vertraut sind. Darüber hinaus haben sie bereits einfache Textsorten mit Hilfe der Phasen Planung, Ausarbeitung und Überarbeitung geschrieben und dabei außer der Textstruktur auch Stil, Grammatik und Rechtschreibung beachtet.

Die Schüler können ihr eigenes Leistungsvermögen erst teilweise sinnvoll einschätzen und auch einige der leistungsstärkeren Schüler zeigen häufig nur eine eingeschränkte Leistungsbereitschaft.

2. Hauptziel und Textauswahl

Hauptziel der Einheit

Die Schüler können Märchen mit dem Schwerpunkt auf Volksmärchen auch mit Hilfe von neu erworbenem Gattungswissen erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen.

Textauswahl

- Brüder Grimm: „Hänsel und Gretel“, „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“, „Rotkäppchen“, „Dornröschen“ und „Die Bienenkönigin“
- Hans Christian Andersen: „Der Schweinehirt“
- Anette Laun: „Der Zauberspiegel“

Die Textauswahl bietet historische und systematische Varianten von Märchen mit einem Fokus auf dem deutschsprachigen Volksmärchen.

3. Grobanalyse

Volksmärchen als der – insbesondere Schülern – bekannteste Typ von Märchen haben keinen individuellen Autor. Sie sind mündlich und schriftlich in vielfältiger Weise überliefert und heute auch in unterschiedlichen medialen Fassungen verbreitet. Allerdings gelten die Texte aus den Märchensammlungen der Brüder Grimm allgemein als ‚die‘ deutschen Volksmärchen. Volksmärchen zeichnen sich durch die folgenden typischen Merkmale aus: Handlung an einem unbestimmten Ort und in einer unbestimmten Vergangenheit; typisierte und kontrastive Figuren (v. a. im Kontrast gut-böse); eine ‚eindimensionale‘ Verschmelzung von realistischen und phantastischen Handlungselementen; einen in der Regel jugendlichen Helden oder jugendliche Heldin (oder auch ein ‚Helden-Kollektiv‘) mit gänzlich oder zumindest fast gänzlich guten Eigenschaften, der – zumeist durch einen bösen Gegenspieler – eine Komplikation erleidet und diese Komplikation positiv auflösen kann; eine positive Auflösung in der Regel durch positive Eigenschaften des Helden oder durch Helfer und häufig im Rahmen einer Reise; zumeist eine Bestrafung der bösen Figuren; entsprechend dem Handlungsverlauf eine ‚Glücksbotschaft‘ als zentrale Möglichkeit der Gesamtdeutung.

Bestimmte Eingangs- und Schlussformeln, ‚magische‘ Zahlen (v. a. drei und sieben) und in die Prosatexte eingestreute Verse kommen in Volksmärchen häufiger, aber nicht unbedingt vor. Auch eine einsträngige Handlung kann nicht als konstitutiv für die Gattung gelten.

Kunstmärchen und moderne Märchen stammen von individuellen Autoren. Diese Märchen haben in Abgrenzung zu den Volksmärchen des Öfteren

keine positive oder jedenfalls keine eindeutig positive Auflösung. Zudem weisen sie in vielen Fällen weniger stark typisierte oder zumindest weniger kontrastive Figuren auf, die vor allem im modernen Märchen sogar eine Entwicklung von Eigenschaften durchlaufen können. Darüber hinaus zeichnet sich ebenfalls vor allem das moderne Märchen gegenüber dem Volksmärchen häufig durch ein höheres Maß an Vieldeutigkeit sowie durch abstrakte Handlungselemente aus. Für das moderne Märchen kommen oftmals noch ironische oder satirische Aspekte des Textes hinzu, etwa durch Bezugnahmen auf traditionelle Elemente des Volksmärchens.

„**Der Wolf und die sieben jungen Geißlein**“, „**Rotkäppchen**“ sowie „**Hänsel und Gretel**“ sind typische Volksmärchen, die alle zentralen Gattungsmerkmale aufweisen. In „Hänsel und Gretel“ sowie „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ kommt eine positive Auflösung durch gute Eigenschaften der Helden zustande, in „Rotkäppchen“ durch eine Helferfigur. „Hänsel und Gretel“ weist allerdings einen etwas höheren Schwierigkeitsgrad auf, weil sich hier auf Grundlage mehrerer miteinander verbundener Komplikationen mehrere Teilhandlungen finden.

„**Dornröschen**“ der Brüder Grimm zeigt zwar ebenfalls die Mehrzahl der Märchenmerkmale, ist aber insofern weniger typisch für ein Volksmärchen, als hier die positive Auflösung aufgrund eines vorherbestimmten Schicksals zustande kommt. Zudem wird die böse Figur am Ende nicht bestraft.

„**Die Bienenkönigin**“ weicht von den typischen Merkmalen des Volksmärchens durch eine nur mäßige Kontrastierung von Figuren ab, dazu passend werden die eher bösen Figuren am Ende nicht bestraft. Die positive Auflösung ist hier insofern etwas komplexer, als sie durch ein Zusammenspiel von guten Eigenschaften des Helden und dem Eingreifen von Helferfiguren zustande kommt. Zudem weist der Text einen etwas höheren Schwierigkeitsgrad auf, weil hier ähnlich wie in „Hänsel und Gretel“ zwei Komplikationen des Helden miteinander verbunden sind.

„**Der Schweinehirt**“ von Hans-Christian Andersen ist ein Kunstmärchen mit weniger kontrastiven Figuren und einer nicht eindeutig positiven Auflösung, das aufgrund eines gewissen Maßes an Vieldeutigkeit etwas schwieriger zu verstehen ist.

„**Der Zauberspiegel**“ von Anette Laun ist ein modernes Märchen mit weniger typisierten und weniger kontrastiven Figuren. Dieser Text ist relativ schwierig zu verstehen, weil hier mehrere zentrale Figuren mit unterschiedlichen Schwierigkeiten als Hauptfiguren gelten können, zumindest eine der

Figuren eine Entwicklung durchläuft und sowohl einzelne Handlungselemente als auch das Aussagepotenzial abstrakt und in recht hohem Maße vieldeutig bleiben.

4. Didaktische Analyse

Die Schüler sollen die einzelnen Märchen mit einem Fokus auf zentrale Handlungselemente (insbesondere Auflösung und Faktoren für die Auflösung) und Figuren (Eigenschaften und deren Rolle für die Handlung) analysieren, auf Grundlage ihrer Analyse Gesamtdeutungen vornehmen sowie Gattungswissen erwerben und für die Texterschließung nutzen; auf diese Weise sollen sie ihre Kompetenzen des literarischen Textverstehens vertiefen. Zudem sollen sie die Märchen auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen, damit ihnen die Möglichkeit einer persönlichen Nutzung auch dieser älteren Texte deutlich wird.

Zu Beginn der Einheit werden einfache Märchen eingesetzt, im Folgenden dann etwas schwierigere Volksmärchen sowie ein Kunst- und ein modernes Märchen. Das Verstehen dieser Texte dürfte für die Schüler weitgehend möglich und auch motivierend sein. In manchen Fällen könnte ein Erkennen von zentralen Elementen der Handlung und von Eigenschaften der Figuren aber Schwierigkeiten verursachen, zumal die Schüler noch nicht über explizites Wissen für die Figurenanalyse verfügen. Zudem dürfte eine Entwicklung von textangemessenen Gesamtdeutungen, die zentrale Handlungselemente berücksichtigen und zugleich in sinnvollem Maße von ihnen abstrahieren, noch größere Schwierigkeiten bereiten. Die Erschließung des vieldeutigen modernen Märchens stellt auf alle Fälle eine erhebliche Herausforderung dar.

Die Schüler sollen zentrale Merkmale des Genres Märchen erwerben und als orientierende Hilfen für das Textverstehen oder zu seiner Vertiefung nutzen. Von den Märchenmerkmalen können die Schüler einer sechsten Jahrgangsstufe die meisten vermutlich gut verstehen, sofern altersgerechte Bezeichnungen genutzt werden (vgl. die didaktischen Analysen zu den Stunden 1 und 2). Die Eindimensionalität des Volksmärchens dürfte allerdings von den Schülern auch aufgrund eingeschränkter Vergleichsmöglichkeiten mit anderen phantastischen Erzählungen kaum zu erfassen sein und soll deshalb auf das Merkmal einer Nutzung von phantastischen Handlungselementen reduziert werden. Die Typisierung von Figuren ist als relativ abstraktes Kriterium vermutlich ebenfalls kaum verständlich,

zumal den Schülern auch hier Vergleichsmöglichkeiten – mit mehrdimensionalen Figuren – wenig präsent sein dürften; es kann auch deshalb vernachlässigt werden, weil die Kontrastierung von Figuren die Typisierung in gewissem Maße mit umfasst.

Schließlich soll die Verursachung der schwierigen Lage durch einen bösen Gegenspieler nicht als gesondertes Merkmal eingeführt werden, um keine Diskussionen um eigene Schuldanteile der Märchenfiguren zu provozieren, die für die Erschließung von Volksmärchen wenig zielführend wären. Aus demselben Grund sollen die leichten Charakterschwächen mancher Märchenfiguren nur dann zum Thema werden, wenn die Schüler diesen Aspekt von sich aus ansprechen.

Auch die häufig gegebene Reise der Hauptfigur muss nicht unbedingt berücksichtigt werden, weil es sich um ein weniger zentrales Merkmal handelt und die Einheit nicht überlastet werden soll.

Die Aspekte Eingangs- und Schlussformeln, Verse, ‚magische‘ Zahlen und einsträngige Handlung, die für die Gattung nicht konstitutiv sind, sollen ebenfalls nur dann berücksichtigt werden, wenn die Schüler sie von sich aus ansprechen.

Von den Besonderheiten des Kunst- und des modernen Märchens können die Schüler die häufig nicht oder nicht vollständig positive Auflösung vermutlich gut erkennen. Die weniger starke Figurentypisierung dürfte kaum zu erfassen sein, zumal der Begriff der Typisierung noch nicht eingeführt wurde. Die Schüler sind aber vermutlich in der Lage zu erkennen, dass eine Kontrastierung von guten und bösen Figuren im Kunst- und modernen Märchen weniger deutlich ist als im Volksmärchen; eventuell ist es den Schülern auch möglich festzustellen, dass die Figuren vor allem im modernen Märchen eine Entwicklung durchlaufen können.

Die größere Vieldeutigkeit des modernen Märchens dürften die Schüler grundlegend erfassen können, auch wenn sie dazu vermutlich Umschreibungen (z. B. ‚größere Zahl an möglichen Lehren‘) benötigen.

Die möglichen ironischen oder satirischen Elemente des modernen Märchens sind von den Schülern wohl nur schwer zu verstehen und müssen nicht unbedingt einbezogen werden.

Die Fachtermini Komplikation und Faktoren für Komplikation und Auflösung werden durch die einfacheren Bezeichnungen schwierige Lage und Gründe für die schwierige Lage sowie die Auflösung ersetzt.

Teilziele:

Die Schüler können

- (1) ihre **Lieblingsmärchen** nennen, deren Inhalte wiedergeben und in einer ersten Annäherung zentrale **Gattungsmerkmale des Volksmärchens** (vermutlich: Figuren im Kontrast gut-böse, Held in schwieriger Lage, positive Auflösung, phantastische Handlungselemente) erarbeiten;
- (2) „**Der Wolf und die sieben jungen Geißlein**“ unter besonderer Berücksichtigung einer textangemessenen Gesamtdeutung erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen;
- (3) „**Rotkäppchen**“ unter besonderer Berücksichtigung einer textangemessenen Gesamtdeutung erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen;
- (4) **Merkmale des Volksmärchens** durch einen Vergleich von „Der Wolf ...“ und „Rotkäppchen“ erarbeiten (zusätzlich zu den unter Teilziel eins genannten: unbestimmter Ort/ unbestimmte Zeit, positive Auflösung durch gute Eigenschaften des Helden oder durch Helfer, Bestrafung der bösen Figuren, positive Gesamtdeutung);
- (5) „**Dornröschen**“ mit Schwerpunkt auf den Gründen für die Auflösung erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen sowie (mit ‚gemischtem‘ Ergebnis) überprüfen, inwieweit die erarbeiteten Märchenmerkmale auf diesen Text zutreffen;
- (6) „**Hänsel und Gretel**“ unter Nutzung der erarbeiteten Gattungsmerkmale sowie unter besonderer Beachtung von zwei Teilhandlungen und der Gründe für die positive Auflösung erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen;
- (7) das **Kunstmärchen „Der Schweinehirt“** und das **moderne Märchen „Der Zauberspiegel“** erschließen sowie vom Volksmärchen abweichende Merkmale (v. a. nicht eindeutig positive Auflösung und weniger kontrastive Figuren) benennen;
- (8) ihre Kenntnisse zum Volksmärchen festigen, indem sie ein **eigenes Märchen** unter Beachtung der erarbeiteten Gattungsmerkmale schreiben.
- (9) „**Die Bienenkönigin**“ unter besonderer Beachtung der Gründe für die positive Auflösung sowie unter Nutzung von Gattungsmerkmalen des Volksmärchens erschließen (Klassenarbeit).

5. Grobplanung

Stunde	Phase	Ziel (inkl. Thema): Die Schüler können ...	Differenzierungen
1	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> ihre Lieblingsmärchen nennen, deren Inhalte wiedergeben und in einer ersten Annäherung zentrale Gattungsmerkmale des Volksmärchens (vermutlich: Figuren im Kontrast gut-böse, Held in schwieriger Lage, positive Auflösung, phantastische Handlungselemente) erarbeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> Keine Differenzierung zugunsten einer gemeinsamen Hypothesenbildung
2-3	Erarbeitung I	<ul style="list-style-type: none"> „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ sowie „Rotkäppchen“ unter besonderer Berücksichtigung einer textangemessenen Gesamtdeutung im Vergleich erschließen; dabei schon erarbeitete Merkmale des Volksmärchens bestätigen sowie weitere ergänzen (vermutlich: unbestimmter Ort/unbestimmte Zeit, positive Auflösung durch gute Eigenschaften des Helden oder durch Helfer, Bestrafung der bösen Figuren, positive Gesamtdeutung). 	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsteilige Erschließung von thematisch verschiedenen Texten (Differenzierung unter dem Aspekt Themen aufgrund von Heterogenität der Motivation) Aufgaben mit unterschiedlichem Lenkungsgrad (Differenzierung unter dem Aspekt Aufgabenlenkung aufgrund von Heterogenität im Leistungsvermögen)
4-5	Erarbeitung II	<ul style="list-style-type: none"> „Dornröschen“ mit Schwerpunkt auf den zentralen Gründen für die Auflösung erschließen und (mit ‚gemischtem‘ Ergebnis) überprüfen, inwieweit die erarbeiteten Märchenmerkmale auf diesen Text zutreffen; zudem die bislang behandelten Märchen auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen. 	<ul style="list-style-type: none"> Aufgaben mit unterschiedlichem Lenkungsgrad und in unterschiedlichen Formaten (Differenzierung unter den Aspekten Aufgabenlenkung und Aufgabenformat aufgrund von Heterogenität im Leistungsvermögen und den sprachlichen Fähigkeiten)
6-7	Erarbeitung III	<ul style="list-style-type: none"> das Kunstmärchen „Der Schweinehirt“ und das moderne Märchen „Der Zauberspiegel“ erschließen sowie vom Volksmärchen abweichende Merkmale (v. a. nicht eindeutig positive Auflösung und weniger kontrastive Figuren) benennen. 	<ul style="list-style-type: none"> Arbeitsteilige Erschließung von Texten, die sich nach Thema und Schwierigkeitsgrad voneinander unterscheiden (Differenzierung unter dem Aspekt Themen aufgrund von Heterogenität im Leistungsvermögen und der Motivation) Aufgaben mit unterschiedlichem Lenkungsgrad und in unterschiedlichen Formaten (Differenzierung unter den Aspekten Aufgabenlenkung und Aufgabenformat aufgrund von Heterogenität im Leistungsvermögen und den sprachlichen Fähigkeiten)

8	Erarbeitung IV	<ul style="list-style-type: none"> • ihr bislang erworbenes Wissen und Können zum Verstehen von Volksmärchen anwenden, indem sie „Hänsel und Gretel“ unter Nutzung der erarbeiteten Gattungsmerkmale sowie unter besonderer Beachtung von zwei Teilhandlungen und der Gründe für die positive Auflösung erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen. 	- Keine Differenzierung zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit; stattdessen Mischung von Aufgaben in unterschiedlichen Formaten und mit unterschiedlichem Lenkungsgrad
9	Anwendung	<ul style="list-style-type: none"> • ihre Kenntnisse zum Volksmärchen festigen, indem sie ein eigenes Märchen unter Beachtung der erarbeiteten Gattungsmerkmale schreiben. 	- Keine Differenzierung zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit
10	Klassenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Bienenkönigin“ unter besonderer Beachtung der Gründe für die positive Auflösung sowie unter Nutzung von Gattungsmerkmalen des Volksmärchens erschließen. 	- Keine Differenzierung in der Klassenarbeit

Zur Phasierung der Einheit

Die Einheit beginnt mit einer Hinführung, die der Einstimmung und vor allem einer ausführlichen Hypothesenbildung dient. Im Anschluss werden Volksmärchen der Brüder Grimm erschlossen, zunächst (vergleichend) zwei typische Texte, dann eine etwas abweichende Variante. Auf dieser

Grundlage erfolgt die Auseinandersetzung mit einem Kunstmärchen und einem modernen Märchen. Schließlich wird in Vorbereitung auf die Klassenarbeit ein etwas komplexeres Märchen der Brüder Grimm erschlossen und es wird in einer Anwendung ein eigenes Volksmärchen geschrieben.

Gestaltung des Unterrichts und Differenzierung

Die Schüler sollen die oben genannten für sie verständlichen Gattungsmerkmale des Märchens weitgehend selbstentdeckend erwerben, auch wenn das eine gewisse Herausforderung darstellt; denn damit ist zu hoffen, dass sie sie leichter behalten und anwenden können. Die markanten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der ausgewählten Märchen erlauben tatsächlich eine selbstentdeckende Erarbeitung von Merkmalen der typischen Volksmärchen, von Varianten dieses grundlegenden Typs sowie von zentralen Merkmalen der Kunst- und modernen Märchen. Lediglich die (vereinfachten) Bezeichnungen der Merkmale müssen den Schülern eventuell vom Lehrer mitgeteilt werden. Wissen zur Überlieferungsgeschichte der Volksmärchen sowie zu den individuellen Autoren der Kunstmärchen ist auf jeden Fall darzubieten.

Für die Einheit soll außer einer selbstentdeckenden Erarbeitung von Gattungsmerkmalen eine möglichst selbstständige Texterschließung maßgeblich sein, um die entsprechenden Kompetenzen der Schüler zu fördern. Allerdings dürfte eine Selbstständigkeit der Texterschließung den leistungsschwächeren Schülern vorerst nur in eingeschränktem Maße möglich sein. Deshalb werden nach einer gemeinsamen Hypothesenbildung vor allem Differenzierungen unter dem Aspekt der Aufgabenlenkung genutzt. Dazu kommen mit Blick auf Unterschiede in der Sprachkompetenz noch Differenzierungen unter dem Aspekt Aufgabenformat. Unter den schriftlichen Aufgaben herrschen solche im halboffenen Format vor, doch finden sich im Rahmen der Differenzierung auch Aufgaben im geschlossenen und Aufgaben mit Übergängen vom halboffenen zum offenen Format.

Außer einer Heterogenität in den Bereichen Leistungsvermögen und sprachliche Fähigkeiten ist für die genannten Schwerpunkte der Differenzierung auch ein Sachgrund maßgeblich; denn eine Differenzierung unter dem Aspekt Ziele würde sich für eine Einheit zu der einfachen epischen Form des Märchens kaum anbieten.

Für die Leistung der Gesamtdeutung erfolgt eine Differenzierung allerdings nur für die Erschließung der ersten beiden Märchen, damit alle Schüler im Folgenden durch eine gemeinsame Arbeit in der Lerngruppe Kompetenzen zu einer selbstständigen Deutung aufbauen können.

Weil die Schüler ihr eigenes Leistungsvermögen nur teilweise angemessen einschätzen können und auch einige der leistungsstärkeren Schüler nur eine eingeschränkte Leistungsbereitschaft zeigen, werden die Aufgaben mit unterschiedlichem Lenkungsgrad und unterschiedlichen Formaten weitgehend vom Lehrer zugeteilt.

Allerdings erfolgen auch Differenzierungen unter dem Aspekt der Themen mit eigener Wahlmöglichkeit zwischen Märchen (arbeitsteilige Erarbeitung in den Stunden zu „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“ sowie zu „Der Schweinehirt“ und „Der Zauberspiegel“). Diese Texte weisen zum Teil einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad auf. Dementsprechend sollen die genannten Differenzierungen verschiedene Motivationen im Sinne von inhaltlichen Interessen berücksichtigen, sind aber teilweise auch im unterschiedlichen Leistungsvermögen der Schüler begründet.

In der Vorbereitung auf die Klassenarbeit, deren Aufgaben insgesamt in mittlerem Maße lenken, wird dann auf eine Differenzierung verzichtet.

Es ist zu beachten, dass im Rahmen der Textpräsentation in den meisten Fällen Erklärungen zu einigen heute nicht mehr gebräuchlichen Wörtern sinnvoll sind.

2. Einzel-/Doppelstunden

Stunde 1

Einstiegsstunde: Lieblingmärchen

Vorbemerkung zur Differenzierung

Es erfolgt keine Differenzierung, da es sich um eine Einstiegsstunde handelt, in der gemeinsam Grundlagen für die folgende Einheit erarbeitet werden sollen.

1. Lernvoraussetzungen

Keine besonderen Voraussetzungen für die geplante Stunde.

2. Hauptziel der Stunde

Die Schüler können ihre Lieblingmärchen nennen, deren Inhalte wiedergeben und in einer ersten Annäherung zentrale Gattungsmerkmale des Volksmärchens (vermutlich: Figuren im Kontrast gut-böse, Held in schwieriger Lage, positive Auflösung, phantastische Handlungselemente) erarbeiten.

3. Sachanalyse (Feinanalyse)

Vgl. Gattungsmerkmale in der Grobanalyse der Einheitsplanung.

4. Didaktische Analyse

Die Schüler werden vermutlich eine Reihe von Volksmärchen kennen und auch mögen. Allerdings ist zu erwarten, dass sie sich teilweise an die Texte nur ungenau beziehungsweise in unterschiedlichen medialen Fassungen erinnern. Um eine gemeinsame Basis für die Stunde sicherzustellen, dürfte es deshalb notwendig sein, die Inhalte einiger von den Schülern geschätzter Märchen – soweit möglich in einer Grimm'schen Fassung – gemeinsam zu rekonstruieren.

Auf dieser Grundlage dürften die Schüler erkennen, dass es eine Vielzahl von unterschiedlichen Fassungen eines Volksmärchens gibt; falls notwendig kann der Lehrer auch besonders markante Beispiele für solche Unterschiede einbringen (z. B. unterschiedliche Fassungen von „Der Froschkönig“: Prinzessin klatscht den Frosch an die Wand oder küsst ihn). Anschließend soll den Schülern in knapper Weise Wissen zur Überlieferungsgeschichte der deutschen Volksmärchen und insbesondere zur Märchensammlung der Brüder Grimm dargeboten werden.

Eine erste selbstständige Annäherung an die Gattungsmerkmale des Märchens kann durch eine Äußerung und Überprüfung von Vermutungen darüber erfolgen, welche Gemeinsamkeiten alle in der Lerngruppe zusammengestellten Märchen aufweisen. In diesem Rahmen dürften die Schüler vor allem den Gegensatz von guten und bösen Figuren, die schwierige Lage eines Helden und deren positive Lösung sowie das Vorkommen von phantastischen Handlungselementen als Märchenmerkmale darstellen. Der Begriff der phantastischen Handlungselemente ist aber wohl mit einer Umschreibung zu bezeichnen (etwa: ‚Figuren, Gegenstände oder Geschehnisse, die so in der Wirklichkeit nicht vorkommen können, z. B. sprechende Tiere, Zaubereien ...‘).

Um die Stunde nicht zu überlasten, sollen die Unterschiede von Volks- und Kunstmärchen hier noch nicht thematisiert werden, falls es aufgrund der von den Schülern herangezogenen Märchen nicht unbedingt notwendig erscheint. Dagegen dürften die Schüler in einem ersten Ansatz in der Lage sein, die Funktion von Gattungswissen als Orientierungshilfe für das Textverstehen zu reflektieren.

Teilziele

Die Schüler können:

- (1) die Titel ihrer Lieblingsmärchen nennen und deren Inhalte (in einer Grimm'schen Fassung) rekonstruieren;
- (2) die Existenz unterschiedlicher Märchenfassungen und im Anschluss die Überlieferungsgeschichte deutscher Volksmärchen darstellen;

- (3) Vermutungen über Gemeinsamkeiten von Märchen äußern und überprüfen;
- (4) auf dieser Grundlage v. a. einen Kontrast von guten/bösen Figuren, phantastische Elemente der Handlung, einen Helden in schwieriger Lage und eine positive Lösung als Märchenmerkmale nennen;
- (5) Funktionen von Gattungsmerkmalen für das Textverstehen diskutieren.

5. Gestaltung des Unterrichts

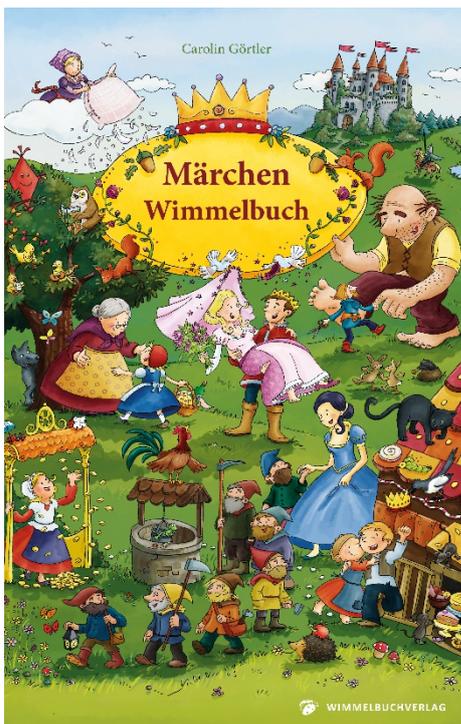
Zur Anlage der Stunde

Phasierung: Im Anschluss an die Hinführung werden zunächst Märchen und ihre Handlungen vorgestellt. Auf dieser Grundlage folgt eine Darbietung der Überlieferungsgeschichte. Danach findet ein Vergleich mit einer Erarbeitung von Merkmalen statt und abschließend wird der Nutzen von Gattungsmerkmalen diskutiert.

Methoden und Sozialformen: Im Rahmen des Vergleiches ihrer Lieblingsmärchen in Erarbeitung II wenden die Schüler die Methode der Textanalyse an. Um den gemeinsamen Ausgangspunkt für die Unterrichtseinheit zu betonen, steht im Zentrum der Sozialformen Plenumsarbeit in Form des Unterrichtsgesprächs. Aus motivationalen Gründen

erfolgen aber auch Wechsel zu Partner- und Einzelarbeit. Die Erarbeitung von Gattungswissen soll weitgehend selbstentdeckend erfolgen (vgl. Kap. I.1.5). Um die zudem notwendige Darbietung von Wissen zeitsparend zu gestalten, wird in geringem Umfang Lehrerinformation eingesetzt.

Aufgaben: Die Aufgaben sind kaum lenkend, um den Schülern in der Einstiegsstunde ein selbstständiges Vorgehen zu ermöglichen; nur falls unbedingt notwendig sollen lenkende Nachsteuerungen eingesetzt werden.



© Märchen Wimmelbuch, Carolin Görtler, Wimmelbuchverlag

Zeit	Phase	Ziele, zentrale Aufgaben und Impulse, Überleitungen	Sozialform	Medien
1-10	Einstieg	Hinführung <ul style="list-style-type: none"> ▶ Präsentation von Illustrationen bekannter Volksmärchen ▶ „Kennt ihr die Texte, zu denen diese Bilder gemalt wurden? Nennt die Texte, die ihr kennt.“ ▶ Ergebnissicherung schriftlich ▶ „Alle diese Erzählungen gehören zu der Textgruppe der Märchen. In den nächsten Stunden werden wir uns mit Märchen genauer beschäftigen.“ 	UG, LV	Folie Märchen- illustratio- nen, TB
10-50	Erarbeitung I	Nennung von Märchen und Rekonstruktion von Inhalten (TZ 1 u. 2) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Sicherlich kennt ihr nicht nur die Märchen an der Tafel, sondern auch noch weitere.“ ▶ „Welches ist euer Lieblingsmärchen? Es kann eines der Märchen an der Tafel sein oder auch ein anderes. Tauscht euch zunächst mit eurem Nachbarn aus.“ ▶ „Schreibt den Titel eures Lieblingsmärchens auf ein Blatt Papier – ohne Namen. Sammelt anschließend die Blätter ein und erstellt dann eine ‚Hitliste‘ eurer Märchen.“ ▶ Auswertung und Ergebnissicherung schriftlich: ‚Hitliste‘ von Märchen ▶ „Fasst zusammen, was in euren Lieblingsmärchen passiert. Beginnt mit dem Spitzenreiter auf der Hitliste.“ ▶ „Es hat sich gezeigt, dass ihr euch wohl an unterschiedliche Fassungen mancher Märchen erinnert. Das ist nicht erstaunlich (ggf. Ergänzung der Beispiele, dann Lehrerinformation zur Überlieferungsgeschichte von Volksmärchen und den Märchensammlungen der Brüder Grimm)“. 	PA, EA, UG, LV	TB
50-70	Erarbeitung II	Hypothesen zu Gemeinsamkeiten von Märchen (TZ 3 und 4) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Eure Märchen auf der ‚Hitliste‘ sind ja sehr verschieden – oder doch nicht ganz?“ ▶ „Was könnten alle Märchen auf unserer Liste gemeinsam haben? Äußert Vorschläge.“ ▶ Jeweils Überprüfung eines Vorschlages und Ergebnissicherung schriftlich ▶ Ggf. lenkende Hilfen durch ergänzende Vorschläge des Lehrers 	UG TB	
70-90	Vertiefung	Funktionen von Gattungswissen (TZ 5) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Wir wollen in den nächsten Stunden unterschiedliche Märchen untersuchen und dabei auch weiter der Frage nachgehen, welche gemeinsamen Merkmale sie haben.“ ▶ „Man nennt solche gemeinsamen Merkmale von Texten Gattungsmerkmale.“ ▶ „Wozu könnte es gut sein, Gattungsmerkmale kennenzulernen? Tauscht euch aus.“ ▶ Ergebnissicherung mündlich 	UG	

Vorlage: Aufgaben zur Einstiegsstunde zu Lieblingsmärchen

Hinführung	<ol style="list-style-type: none">1. Kennt ihr die Texte, zu denen diese Bilder gemalt wurden? Nennt die Texte, die ihr kennt.
Erarbeitung I	<ol style="list-style-type: none">2. Welches ist euer Lieblingsmärchen? Es kann eines der Märchen zu den Bildern sein oder auch ein anderes. Tauscht euch zunächst mit eurem Nachbarn aus.3. Schreibt den Titel eures Lieblingsmärchens auf ein Blatt Papier – ohne Namen. Sammelt anschließend die Blätter ein und erstellt dann eine ‚Hitliste‘ eurer Märchen.4. Fasst zusammen, was in euren Lieblingsmärchen passiert. Beginnt mit dem Spitzenreiter auf der Hitliste.
Erarbeitung II	<ol style="list-style-type: none">5. Was könnten alle Märchen auf unserer Liste gemeinsam haben? Äußert Vorschläge.
Vertiefung	<ol style="list-style-type: none">6. Wozu könnte es gut sein, Gattungsmerkmale kennenzulernen? Tauscht euch aus.

Doppelstunde 2/3

„Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“

Vorbemerkung zur Differenzierung

In dieser Doppelstunde werden teilweise Aufgaben mit unterschiedlichem Lenkungsgrad beziehungsweise in unterschiedlichen Formaten genutzt. Diese Aufgaben dienen der Differenzierung aufgrund von Heterogenität im bereichsspezifischen Leistungsvermögen und den sprachlichen Kompetenzen. Insbesondere sollen durch die Differenzierungen die Fähigkeiten der Schüler zu textangemessenen Gesamtdeutungen gefördert werden.

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler haben in der ersten Doppelstunde der Einheit Hypothesen zu Gattungsmerkmalen des Volksmärchens entwickelt.

2. Hauptziel der Stunde

Die Schüler können „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ sowie „Rotkäppchen“ unter besonderer Berücksichtigung einer textangemessenen Gesamtdeutung im Vergleich erschließen und dabei schon erarbeitete Merkmale des Volksmärchens bestätigen und weitere ergänzen (unbestimmter Ort / unbestimmte Zeit, positive Auflösung durch gute Eigenschaften des Helden oder Helfer, Bestrafung der bösen Figuren, positive Gesamtdeutung).

3. Sachanalyse (Feinanalyse)

„Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“

(1) Handlung und Figuren: Als Hauptfigur der Erzählung kann Mutter Geiß gelten, weil der Leser über ihr Leiden an einer Komplikation am meisten erfährt; es ist aber auch möglich, die Familie Geiß als kollektive Hauptfigur anzusehen. Die Hauptfigur ist in sehr ernsthafter Weise bedroht, indem der Wolf in das Haus eindringen und die Geißenkinder fressen möchte. Die Gründe für diese Komplikation liegen zum Einen darin, dass Mutter Geiß,

um den Lebensunterhalt ihrer Familie zu sichern, das Haus verlassen muss, zum Anderen und in erster Linie in den Eigenschaften des Wolfes. Er ist körperlich stark, listig, wird von Mutter Geiß „Bösewicht“ (Z. 5) genannt und erscheint auch deshalb als böse, weil seine Fressbegier vom Erzähler als „Lust“ (Z. 30) bezeichnet und nicht etwa auf Hunger zurückgeführt wird. Nach zwei erfolgreichen Abwehrversuchen der Geißenkinder, die durchaus auf die Warnungen der Mutter hören, kommt eine vorläufige weitgehend negative Auflösungsphase; der Wolf erhält beim dritten Versuch Zugang zum Haus, und sechs der sieben Kinder werden verschlungen. Die Gründe dafür liegen in einer zunehmend raffinierteren Tarnung des Wolfes, an der auch noch eine von ihm dazu erpresste Figur mitwirkt, im Zusammenspiel mit einer gewissen Naivität der Geißenkinder; sie hatten dem Wolf verraten, an welchen Merkmalen sie ihn erkennen konnten. Allerdings kommt dann am Ende eine gänzlich positive und dazu noch dauerhafte Auflösung für Mutter beziehungsweise Familie Geiß zustande. Als Grundlage dafür ist die „Gier“ des Wolfes (Z. 47) maßgeblich, der die Geißenkinder im Ganzen verschluckt hat. Vor allem sind nun jedoch die Eigenschaften der Geißen Faktoren für die Auflösung. Das siebte Geißlein war offenbar schlauer als seine Geschwister; es hatte sich ein besseres Versteck gesucht, in dem es nicht gefunden wurde und deshalb der heimkehrenden Mutter berichten konnte. Mutter Geiß ist dann trotz ihres Schmerzes aufmerksam, kreativ, mutig und tatkräftig und kann unter Mithilfe des jüngsten Geißleins ihre Kinder aus dem Bauch des Wolfes befreien und den Wolf schließlich noch töten.

(2) Darstellung: Mit der auktorialen Erzählperspektive, einem geringen Maß an Innensicht, einem nur sparsam kommentierenden, nicht an der Handlung beteiligten Erzähler, einem geringen Anteil an wörtlicher Rede sowie einem chronologischen Erzählen mit Abwechslung von Zeitraffung und annähernder Zeitdeckung ist die Gestaltung der Erzählung märchentypisch ohne besondere Funktionen.

(3) Deutungsmöglichkeiten: Der Text legt dem Leser ein positives Bild der Wirklichkeit nahe, etwa

das Folgende: Eigentlich schwache Menschen können sich erfolgreich gegen Bedrohungen durch böse, starke und listige Personen wehren, indem sie selbst zusammenhalten und sowohl umsichtig als auch entschlossen auf Grundlage kreativer Einfälle handeln.

(4) Einordnung in die Gattung: Die Erzählung ist ein typisches Volksmärchen, und zwar durch das Handlungsmuster ‚gute Hauptfigur gerät durch bösen Gegenspieler in schwierige Lage und kann durch positive Eigenschaften eine positive Auflösung erreichen‘, die entsprechenden positiven Deutungsmöglichkeiten, den Kontrast von typisierten guten und bösen Figuren, die Bestrafung der bösen Figur am Schluss sowie durch eine eindimensionale Verschmelzung von realen und phantastischen Handlungselementen und eine Unbestimmtheit von Ort und Zeit. Als Besonderheit kann allenfalls gelten, dass als Held sowohl eine einzelne Figur als auch ein Figurenkollektiv in Frage kommen. Zudem weist der Text durch den Beginn „Es war einmal“, durch den Gebrauch der Zahlen drei und sieben und einiger Verse Merkmale auf, die in Volksmärchen zwar nicht immer, aber doch häufig gegeben sind.

„Rotkäppchen“

(1) Handlung und Figuren: Die Hauptfigur dieser Erzählung ist ein Mädchen, das Rotkäppchen genannt wird. Ihre Komplikation besteht in einer Bedrohung des eigenen Lebens und zudem des Lebens ihrer Großmutter, indem der Wolf beide fressen möchte. Der Hauptgrund für diese schwierige Lage liegt im Appetit des Wolfes, der vom Erzähler als „böses Tier“ bezeichnet wird. Es kommt zunächst eine vorläufige negative Auflösung zustande, denn Rotkäppchen und ihre Großmutter werden vom Wolf tatsächlich verschlungen. Die Faktoren dafür sind zum einen die List des Wolfes, der von Rotkäppchen den Weg zur Großmutter erfragt, sie zum Abgehen vom Weg verleitet, dann die Großmutter frisst und als Großmutter verkleidet wenig später auch noch Rotkäppchen selbst verschluckt. Zum anderen spielen auch Rotkäppchens Eigenschaften eine Rolle, denn sie lässt sich in freundlicher Naivität auf den Wolf ein und missachtet aus Spielfreude und einem gewissen Leichtsinn das Gebot ihrer Mutter, nicht vom Weg abzugehen. Die endgültige Auflösung ist dann allerdings positiv: Rotkäppchen und ihre Großmutter werden vom Jäger lebendig aus dem Bauch des Wolfes herausgeschnitten, der Wolf wird zu Tode gebracht. Für diese positive Lösung sind außer einem glück-

lichen Zufall die Eigenschaften des Jägers maßgeblich, der hilfsbereit und entschlossen, aber auch umsichtig handelt.

(2) Darstellung: Die Erzählung weist eine märchentypische Gestaltung ohne besondere Funktionen auf, und zwar die auktoriale Erzählperspektive, sparsam gebrauchte Innensicht, einen nur sehr zurückhaltend kommentierenden Erzähler, der nicht an der Handlung beteiligt ist, sparsam genutzte wörtliche Rede sowie ein chronologisches Erzählen mit einem Wechsel von Zeitraffung und Zeitdeckung.

(3) Deutung: Die Figur Rotkäppchen selbst zieht aus ihren Erlebnissen den Schluss, dass sie nie wieder entgegen dem Verbot ihrer Mutter vom Weg abgehen will. Allerdings erscheint dieser Grundsatz als Gesamtdeutung der Erzählung nicht hinreichend, zumal die Mutter das Abgehen vom Weg gar nicht als Vorsichtsmaßnahme gegen den Wolf, sondern gegen das Zerbrechen von Flaschen verboten hatte. Über die Schlussfolgerung von Rotkäppchen hinaus legt die Erzählung die Auffassung nahe, dass freundliche, naive und etwas leichtsinnige Menschen zwar womöglich durch böse Personen in große Schwierigkeiten geraten, durch hilfreiche, kluge und tatkräftige Mitmenschen aber gerettet werden können.

(4) Einordnung in die Gattung: Die Erzählung ist ein typisches Volksmärchen durch das Handlungsmuster ‚Hauptfigur gerät durch bösen Gegenspieler in eine schwierige Lage und kann diese Lage durch Helfer positiv auflösen‘, entsprechende Möglichkeiten für eine positive Gesamtdeutung, eine Bestrafung der bösen Figur, eine eindimensionale Vermischung von realen und phantastischen Handlungselementen und die Unbestimmtheit von Ort und Zeit; zudem könnte Rotkäppchens Weg zur Großmutter eventuell als ‚Reise‘ gelten. Der Kontrast von typisierten guten und bösen Figuren ist durch Rotkäppchens leichte Charakterschwächen nur etwas abgemildert und auf jeden Fall deutlich vorhanden. Zudem findet sich der in Volksmärchen häufiger gebrauchte Beginn mit „Es war einmal“.

4. Didaktische Analyse

Die beiden Volksmärchen, die in dieser Doppelstunde erschlossen werden sollen, sind für Schüler zu Beginn der Sekundarstufe recht einfach zu verstehen. Eine für das Textverstehen nötige Untersuchung der Handlung (Komplikation, Auflösung, Faktoren für Komplikation und Auflösung unter Berücksichtigung von Figureneigenschaften)

dürfte relativ problemlos möglich sein. Darstellungsverfahren müssen für die Textuntersuchung nicht berücksichtigt werden, weil sie keine besondere Funktion für das Textverstehen erfüllen. Eine Herausforderung für die Schüler besteht vor allem in der Notwendigkeit, auf Grundlage einer Untersuchung der Handlung angemessen komplexe und abstrahierende Gesamtdeutungen zu finden, die sich nicht in bekannten pädagogischen Fingerzeigen wie „öffne nie Fremden die Tür“ oder „gehe nie vom Weg ab“ erschöpfen.

Die Texterschließung der beiden Märchen soll im Zusammenspiel mit einer Überprüfung sowie einer ergänzenden Erarbeitung von Gattungsmerkmalen erfolgen. In der vorangehenden Doppelstunde haben die Schüler schon eine Reihe von Gattungsmerkmalen (vermutlich: Kontrast von guten/bösen Figuren, phantastische Elemente der Handlung, schwierige Lage und deren positive Lösung für einen Helden) zusammengetragen. Diese Merkmale sollen sie nun in einer genaueren Untersuchung der beiden Märchen überprüfen und durch die entsprechende Anwendung zugleich eine Textuntersuchung vornehmen.

Zudem sollen die Schüler durch einen Textvergleich weitere Gattungsmerkmale erarbeiten und damit auch ihr Textverstehen vertiefen. Vor allem sollen sie herausfinden, dass die positive Auflösung der schwierigen Lage in Volksmärchen durch positive Eigenschaften des Helden oder durch Helfer zustande kommen kann. Zudem sollen sie die Merkmale unbestimmter Ort/unbestimmte Zeit, Bestrafung der bösen Figuren und Möglichkeiten für eine positive Gesamtdeutung benennen und erläutern. Der Begriff der positiven Gesamtdeutung ist wohl durch eine Vereinfachung wie zum Beispiel ‚positive Lehre‘ zu bezeichnen. Diese Erarbeitung von

Gattungsmerkmalen dürfte für die Schüler je nach Leistungsvermögen eine mehr oder weniger große Herausforderung darstellen. Eventuell sind lenkende Hilfen des Lehrers zur Abstraktion von konkreten Handlungselementen (z. B. der Tötung des bösen Wolfes) notwendig. Falls die Schüler die Eingangsformel „Es war einmal“ anhand des Textvergleichs als notwendiges Märchenmerkmal benennen sollten, bietet sich ein einschränkender Hinweis des Lehrers auf andere Märchen an.

Teilziele

Die Schüler können

- (1) überprüfen, inwiefern die beiden Märchen die bereits zusammengestellten Gattungsmerkmale des Volksmärchens (vermutlich: Held in schwieriger Lage, positive Auflösung, kontrastive Figuren, phantastische Handlungselemente) aufweisen (mit positivem Ergebnis) und mit einer Anwendung der Merkmale zugleich eine Untersuchung der Handlung vornehmen;
- (2)durch einen Textvergleich weitere Gattungsmerkmale erarbeiten (v. a. positive Eigenschaften des Helden oder das Eingreifen von Helfern als Gründe der positiven Auflösung, zudem unbestimmter Ort/Zeit, Bestrafung der bösen Figuren, positive Gesamtdeutung) und damit auch die Untersuchung der Handlung vertiefen;
- (3)auf Grundlage ihrer Textuntersuchung Gesamtdeutungen der beiden Märchen diskutieren und dabei auch zentrale Gründe für die Auflösungen berücksichtigen.

5. Gestaltung des Unterrichts

Zur Anlage der Stunde

Phasierung: Nach der Hinführung wird eine Überprüfung von schon erarbeiteten Gattungsmerkmalen durchgeführt, die zugleich einer Textuntersuchung dient. Auf dieser Grundlage folgt eine Ergänzung des Gattungswissens mit einer Vertiefung der Untersuchung. Im Anschluss werden Gesamtdeutungen zu den untersuchten Texten vorgenommen; die Deutungen sind dann Grundlage einer Vervollständigung der Gattungsmerkmale.

Methoden und Sozialformen: Die Textuntersuchung in Erarbeitung I erfolgt mit Hilfe von Märchenmerkmalen und kann deshalb als Textanalyse gelten. Die Schüler sollen dazu in Gruppenarbeit arbeitsteilig vorgehen, um sich möglichst intensiv auszutauschen.

Die Erarbeitung von weiteren Gattungsmerkmalen in Erarbeitung II erfolgt selbstentdeckend (vgl. Kap. I.1.5) durch Textvergleich (in zwei Varianten, vgl. u. zur Differenzierung). Dazu wird Partnerarbeit eingesetzt, um eine auffällige Einteilung in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Gruppen zu vermeiden.

Für die Deutung in Erarbeitung III wird zunächst die schriftliche Interpretation (in zwei Varianten, vgl. u. zur Differenzierung) in Partnerarbeit genutzt, um möglichst viele Schüler zu einer aktiven Teilnahme zu bewegen. Erst auf dieser Grundlage erfolgt dann ein Unterrichtsgespräch im Plenum.

Zur Differenzierung

Die Differenzierungen für diese Stunde erfolgen insbesondere unter dem Aspekt Aufgaben (Lenkung), und zwar auf Grundlage von Heterogenität im bereichsspezifischen Leistungsvermögen. Zudem gibt es eine Differenzierung unter dem Aspekt Aufgaben (Format) mit Blick auf Heterogenität in den sprachlichen Fähigkeiten.

In **Erarbeitung I** wird allerdings lediglich eine Differenzierung unter dem Aspekt Themen genutzt, die geeignet sein könnte, unterschiedliche Motivationen der Schüler (im Sinne inhaltlicher Interessen) zu berücksichtigen. Es erfolgt eine arbeitsteilige Untersuchung unterschiedlicher Texte. Auf eine Differenzierung angesichts von unterschiedlichem Leistungsvermögen wird hier verzichtet. Denn die beiden zu bearbeitenden Märchen weisen einen ungefähr gleichen Schwierigkeitsgrad auf und die Schüler nutzen für die Untersuchung ihre gemeinsamen

Aufgaben: Das Aufgabenset weist durch eine intensive Nutzung von Lenkungsmöglichkeiten für die Differenzierung (vgl. unten) einen stark gemischten Lenkungsgrad auf.

Die Aufgabe zur Hinführung im Einstieg lenkt nur in geringem Maße durch einen Textvergleich. Die Aufgaben zur Textuntersuchung im Rahmen von Erarbeitung I sind recht stark lenkend, und zwar durch Hypothesen in Frageform, die schon bekanntes Gattungswissen aufgreifen. Dieses Wissen ist allerdings von den Schülern in der vorigen Doppelstunde selbst erarbeitet worden.

Die zweite Aufgabe in Erarbeitung III zur Entdeckung eines weiteren Gattungsmerkmals lenkt wiederum geringer durch einen Textvergleich.

Zu den Lenkungen der weiteren Aufgaben vgl. u. den Aspekt Differenzierung. Die schriftlichen Aufgaben sind weitgehend in Stichpunkten zu beantworten und nutzen damit das halboffene Format. Zu einer Abweichung für die Aufgaben zur Deutung vgl. unten zur Differenzierung.

Anmerkung: Den Schülern wird zu Beginn der nächsten Stunde ein Merkblatt mit den von ihnen selbst erarbeiteten Gattungsmerkmalen ausgeteilt

Arbeitsergebnisse der vorigen Stunde, die der Lehrer auf Folie zusammengestellt hat.

In **Erarbeitung II** sollen die leistungsstärkeren Schüler weitere Gattungsmerkmale auf der Grundlage von Verweisen auf schon erarbeitetes Wissen nur mit Hilfe eines lenkenden Textvergleichs erarbeiten, die leistungsschwächeren Schüler erhalten zusätzlich Lenkungen, die sie auf die für die Merkmale maßgeblichen Textelemente hinweisen.

Auch in **Erarbeitung III** gibt es – neben einer Wahlmöglichkeit von Themen – eine wenig und eine stärker lenkende Variante der Aufgabenstellung. Auf diese Weise sollen die leistungsstärkeren Schüler eine gewisse und die leistungsschwächeren eine stärkere Hilfe für die noch schwerer zu erbringende Leistung der Gesamtdeutung erhalten. Die geringe Lenkung besteht hier in einem Hinweis darauf, welches Handlungselement für die Gesamtdeutung be-

sonders zu beachten ist. Die stärkere Lenkung beruht auf Deutungshypothesen, aus denen im Rahmen einer Multiple-Choice-Aufgabe eine zu wählen und die Wahl zu begründen ist. Die Plausibilität der Hypothesen ist deutlich verschieden, sodass sich durch das hypothesengeleitete Vorgehen eine Arbeitserleichterung ergeben dürfte. Allerdings gibt es keine gänzlich unzutreffenden Vorschläge, um eine Unterforderung zu vermeiden. Zudem können

sich die Schüler, die die stark lenkende Aufgabenstellung nutzen, bei ihrer schriftlichen Antwort auf Stichpunkte beschränken, während die wenig lenkende Aufgabe eine Formulierung von wenigen Sätzen verlangt.

Die Differenzierungen in den Erarbeitungen II und III werden jeweils mit Hilfe von zwei unterschiedlichen Arbeitsblättern umgesetzt. Der Lehrer teilt den Schülern diese Arbeitsblätter zu (vgl. Kap. I.1.5).

Zeit	Phase	Ziele, zentrale Aufgaben und Impulse, Überleitungen	Sozialform	Medien
1-10	Einstieg	Hinführung <ul style="list-style-type: none"> ▶ Präsentation der Erzählungen ▶ „Ihr wisst sicher schon, dass es sich bei diesen beiden Erzählungen um Märchen der Brüder Grimm handelt.“ ▶ „Welches der beiden Märchen gefällt euch besser? Begründet.“ ▶ Zusammenfassung 	LV, UG	Texte
10-40	Erarbeitung I	Überprüfung von Gattungsmerkmalen und Textanalyse (TZ 1) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr habt in der vorigen Doppelstunde schon einige Gattungsmerkmale von Märchen zusammengetragen.“ ▶ „Überprüft, ob ‚Der Wolf und die sieben jungen Geißlein‘ und ‚Rotkäppchen‘ die Merkmale aufweisen, die wir für Märchen zusammengetragen haben. Bildet Dreier- oder Vierergruppen. Wählt eines der beiden Märchen aus und bearbeitet die Aufgaben auf dem Aufgabenblatt.“ ▶ Auswertung ▶ Ergebnissicherung schriftlich 	GA arbeitsteilig	Kopie Texte, ▶ AB Diff. 1, TB
40-70	Erarbeitung II	Weitere Erarbeitung von Gattungsmerkmalen (TZ 2) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Die Überprüfung hat die Merkmale der Gattung Märchen, die ihr schon zusammengestellt hattet, bestätigt. Nun gilt es, noch weitere Märchenmerkmale zu finden.“ ▶ „Vergleicht ‚Der Wolf und die sieben jungen Geißlein‘ und ‚Rotkäppchen‘. Zwei Aufgabenblätter stehen zur Wahl: eines, das euch Hilfen für den Vergleich bietet, und eines, das euch selbstständiger arbeiten lässt. Ihr könnt mit einem Partner/einer Partnerin zusammenarbeiten, der/die das gleiche Arbeitsblatt hat.“ ▶ Auswertung: Zunächst Präsentation der Aufgaben mit geringer Lenkung, Vorstellung und Diskussion der Lösungen. Dann Präsentation der Aufgaben mit starker Lenkung, Vorstellung und Diskussion der Lösungen. Ggf. lenkende Hilfen für die Abstraktion von konkreten Handlungselementen. ▶ Ergebnissicherung schriftlich 	PA	Kopie Texte ▶ AB Diff. 2 (A/B), TB

70-90	Erarbeitung III	<p>Gesamtdeutungen und Erarbeitung eines weiteren Gattungsmerkmals (TZ 2 und 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Auf Grundlage eurer Untersuchungen sollt ihr nun überlegen, welche ‚Lehren‘ uns die Märchen nahelegen könnten.“ ▶ „Formuliert auf Grundlage eurer Untersuchungen ‚Lehren‘, die uns die Märchen mitgeben könnten. Zwei Aufgabenblätter stehen zur Wahl: eines, das euch Vorschläge für ‚Lehren‘ macht, und eines, das euch dazu auffordert, eigene Ideen zu entwickeln. Arbeitet wiederum in Zweiergruppen.“ ▶ Auswertung: Zunächst Präsentation der Aufgaben mit geringer Lenkung, Vorstellung und Diskussion der Lösungen. Dann Präsentation der Aufgaben mit starker Lenkung, Vorstellung und Diskussion der Lösungen ▶ Ergebnissicherung mündlich ▶ „Die ‚Lehren‘, die uns die beiden Märchen nahelegen, sind ja verschieden. Oder doch nicht so ganz?“ ▶ „Diskutiert, was die ‚Lehren‘, die uns die beiden Märchen nahelegen, gemeinsam haben könnten.“ ▶ Ergebnissicherung schriftlich 	PA, UG	▶ AB Diff. 3 (A/B), TB
-------	-----------------	--	--------	------------------------

Vorlage: Aufgaben zu „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“

Hinführung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welches der beiden Märchen „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“ gefällt euch besser? Begründet.
Erarbeitung I Überprüfung von Gattungsmerkmalen und Textanalyse	<ol style="list-style-type: none"> 2. Überprüft, ob „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“ die Merkmale aufweisen, die wir für Märchen zusammengetragen haben. Bildet Dreier- oder Vierergruppen. ▶ AB Diff. 1 Wählt eines der beiden Märchen aus und bearbeitet die Aufgaben auf dem Aufgabenblatt.
Erarbeitung II Weitere Erarbeitung von Gattungsmerkmalen	<ol style="list-style-type: none"> 3. Vergleicht „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“. ▶ AB Diff. 2(A/B) Zwei Aufgabenblätter stehen zur Wahl: eines, das euch Hilfen für den Vergleich bietet, und eines, das euch selbstständiger arbeiten lässt. Ihr könnt mit einem Partner/einer Partnerin zusammenarbeiten, der/die das gleiche Arbeitsblatt hat.
Erarbeitung II Gesamtdeutungen und Erarbeitung eines weiteren Gattungsmerkmals	<ol style="list-style-type: none"> 4. Formuliert auf Grundlage eurer Untersuchungen ‚Lehren‘, die uns die Märchen mitgeben könnten. ▶ AB Diff. 3(A/B) Zwei Aufgabenblätter stehen zur Wahl: eines, das euch Vorschläge für ‚Lehren‘ macht, und eines, das euch dazu auffordert, eigene Ideen zu entwickeln. Arbeitet wiederum in Zweiergruppen. 5. Diskutiert, was die ‚Lehren‘, die uns die beiden Märchen nahelegen, gemeinsam haben könnten.

„Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“**Märchen untersuchen**

Untersucht eines der beiden Märchen „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ oder „Rotkäppchen“. Nutzt dazu die folgenden Fragen:

1. Gibt es in der Erzählung stark gegensätzliche Figuren, z. B. sehr gute und sehr böse?
Falls ja, nennt die (guten und bösen) Figuren.
2. Hat die Erzählung einen Helden/eine Heldin, der/die in eine schwierige Lage gerät?
Falls ja, nennt den Helden/die Heldin und stellt die schwierige Lage dar.
3. Gibt es in der Erzählung Figuren, Gegenstände oder Geschehnisse, die in der Wirklichkeit so nicht vorkommen könnten?
Falls ja, nennt diese Figuren, Gegenstände oder Geschehnisse.
4. Kann die schwierige Lage positiv aufgelöst werden?

Schreibt Stichpunkte auf.

„Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“**Märchen vergleichen**

„Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“ weisen die folgenden gemeinsamen Merkmale auf: gegensätzliche Figuren, Held/Heldin in schwieriger Lage, Handlungselemente, die in der Wirklichkeit so nicht vorkommen könnten, positive Auflösung der schwierigen Lage.

Vergleicht die beiden Märchen und findet weitere Märchenmerkmale (Gemeinsamkeiten oder auch Unterschiede).

Schreibt Stichpunkte auf.

„Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“**Märchen vergleichen**

„Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“ weisen die folgenden gemeinsamen Merkmale auf: gegensätzliche Figuren, Held/Heldin in schwieriger Lage, Handlungselemente, die in der Wirklichkeit so nicht vorkommen könnten, positive Auflösung der schwierigen Lage.

Vergleicht die beiden Märchen und findet weitere Märchenmerkmale (Gemeinsamkeiten oder auch Unterschiede).

Berücksichtigt dabei die folgenden Aspekte

- a) Ort und Zeit
- b) Gründe für die positive Lösung
- c) Ausgang der Handlung für die bösen Figuren.

Schreibt Stichpunkte auf.

„Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“

Märchen deuten

Welche ‚Lehre‘ könnte uns das Märchen mitgeben? Berücksichtigt auch die Gründe für die positive Auflösung der schwierigen Lage. Schreibt eine ‚Lehre‘ in 1 – 3 Sätzen auf

- a) zu „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ O D E R
- b) zu „Rotkäppchen“.

„Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ und „Rotkäppchen“

Märchen deuten

Bearbeitet entweder Aufgabe a oder Aufgabe b.

- a) Welche der folgenden ‚Lehren‘ trifft auf „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ am besten zu? Wähle aus und begründe deine Wahl durch Ergebnisse der Untersuchung von Handlung und Figuren (Stichpunkte):
 - Das Märchen möchte uns sagen, dass Kinder fremden Menschen nicht die Tür öffnen sollen.
 - Das Märchen möchte uns sagen, dass schwache Menschen häufig durch böse, starke und listige Personen schlimmen Schaden erleiden.
 - Das Märchen möchte uns sagen, dass sich eigentlich schwache Menschen erfolgreich gegen die Bedrohung durch starke, listige Personen wehren können. Dazu sind ein Zusammenhalten, eigene Ideen und Mut sowie Entschlossenheit notwendig.

Begründung: _____

- b) Welche der folgenden ‚Lehren‘ trifft auf „Rotkäppchen“ am besten zu? Wähle aus und begründe deine Wahl durch Ergebnisse der Untersuchung von Handlung und Figuren (Stichpunkte):
 - Das Märchen möchte uns sagen, dass Kinder nicht vom Weg abgehen sollen.
 - Das Märchen möchte uns sagen, dass junge, etwas unvorsichtige Menschen durch böse und listige Personen leicht in große Schwierigkeiten gebracht werden, aber durch kluge und entschlossene Helfer gerettet werden können.
 - Das Märchen möchte uns sagen, dass junge, unvorsichtige Menschen und ihre Angehörigen durch böse, starke und listige Personen häufig schlimmen Schaden erleiden.

Begründung: _____

Doppelstunde 4/5

„Dornröschen“

Vorbemerkung zur Differenzierung

Auch in dieser Doppelstunde werden Aufgaben mit unterschiedlichem Lenkungsgrad sowie in unterschiedlichen Formaten genutzt. Diese Aufgaben dienen wiederum der Differenzierung aufgrund von Heterogenität im bereichsspezifischen Leistungsvermögen und den sprachlichen Kompetenzen, richten sich nun aber ausschließlich auf die Textuntersuchung.

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler haben bereits Kenntnisse und Fähigkeiten zur Erschließung typischer Volksmärchen einschließlich von Gattungsmerkmalen erworben.

2. Hauptziel der Stunde

Die Schüler können „Dornröschen“ mit Schwerpunkt auf dem zentralen Grund für die Auflösung erschließen und (mit ‚gemischtem‘ Ergebnis) überprüfen, inwieweit die erarbeiteten Märchenmerkmale auf diesen Text zutreffen; zudem die bislang behandelten Märchen auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen.

3. Sachanalyse (Feinanalyse)

(1) Handlung und Figuren: Die Hauptfigur, eine später Dornröschen genannte Prinzessin, befindet sich – freilich ohne es zu wissen – in einer schwierigen Lage, indem ihr Leben bedroht ist. Die Gründe dafür sind, dass die dreizehnte weise Frau des Königreiches zum Fest von Dornröschens Geburt durch ein Zusammenspiel eines eigentlich unerheblichen materiellen Mangels und einer gewissen Unbedachtheit des Vaters nicht eingeladen wurde. Sie fühlt sich beleidigt und hat offenbar einen rachsüchtigen Charakter, denn sie belegt die Prinzessin mit einem Fluch, nach dem sie an ihrem fünfzehnten Geburtstag durch den Stich einer Spindel sterben muss. Dieser Fluch wird allerdings durch die wohlmeinende zwölfte weise Frau abgemildert. Sie

bestimmt eine weitgehend positive Auflösung der Komplikation vorher, nach der der Prinzessin die Lebendigkeit nicht endgültig, sondern nur für hundert Jahre durch einen magischen Schlaf entzogen werden soll.

Während die Figureneigenschaften der weisen Frauen – Rachsucht der einen, Güte der anderen und magische Fähigkeiten der beiden – für die Komplikation und deren Abmilderung maßgeblich sind, spielen Figureneigenschaften beziehungsweise das Handeln der Figuren für die tatsächliche Auflösung dann nur noch eine geringe Rolle. Der König versucht durch rationale Maßnahmen, eine vollständig positive Auflösung zu erreichen, bleibt damit jedoch nicht nur erfolglos, sondern ermöglicht sogar das Gegenteil – gerade weil Dornröschen noch nie eine Spindel gesehen hat, greift sie neugierig nach diesem Gegenstand, der sie in Schlaf versetzt.

Dornröschen trägt durch ihre Neugier, ihre Furchtlosigkeit und Unbedachtheit, mit der sie auf die alte Frau im Turmzimmer zugeht, sowie durch ihre Schönheit lediglich dazu bei, dass das ohnehin Vorbestimmte geschehen kann. Ähnlich ist der ebenfalls neugierige, furchtlose und unbedachte Königssohn nur ein Erfüllungsgehilfe des Schicksals. Er muss seine Unerschrockenheit gar nicht mehr unter Beweis stellen, nach Ablauf der hundert Jahre weicht die Dornenhecke von selbst vor ihm zurück. Der zentrale Faktor für die Auflösung der schwierigen Lage ist die Vorherbestimmung der Zukunft durch Magie, die zuvor auch schon für Dornröschens Geburt maßgeblich war. Dornröschen und ihre Umgebung werden nach hundert Jahren tatsächlich wieder wach, und zwar, ohne dass sie gealtert wären oder sonst Schaden genommen hätten.

(2) Darstellung: Auch diese Erzählung weist mit einer auktorialen Erzählperspektive, sparsam gebrauchter Innensicht, einem nur sehr zurückhaltend kommentierenden Erzähler, der nicht an der Handlung beteiligt ist, sowie sparsam genutzter wörtlicher Rede eine weitgehend märchentypische Gestaltung ohne besondere Funktionen auf.

Die Zeitgestaltung zeigt für dieses Märchen jedoch einige Besonderheiten. Von Bedeutung sind vor allem die sich widersprechenden Vorausdeutungen der ‚weisen Frauen‘. In einem Märchen können die Flüche und Segnungen von Figuren mit magischen

Fähigkeiten zwar als zukunfts-gewiss gelten, und darüber hinaus erscheint die letzte Prophezeiung gegenüber der ersten als die wirkungsmächtigere. Dennoch entsteht eine gewisse Spannung durch die Frage, ob sich die wohlmeinende weise Frau tatsächlich durchsetzen wird, und vor allem, wie sich ihr Spruch denn bewahrheiten kann.

Zudem weist zwar auch „Dornröschen“ wie andere Volksmärchen einen Wechsel von Zeitraffung und Zeitdeckung auf, jedoch mit der Besonderheit, dass wenige Zeilen für eine Wiedergabe von hundert Jahren genügen. Dazu werden auch wiederholte Geschehnisse einmal zusammenfassend dargestellt; sie sind offenbar lediglich als Kontrast zu der folgenden Handlung von Bedeutung. Darüber hinaus lassen sich in „Dornröschen“ sogar Zeitdehnungen feststellen, die für epische Texte äußerst selten sind. Es handelt sich um die anschaulichen Darstellungen des parallel verlaufenden Einschlafens und dann des Erwachens von Lebewesen in unterschiedlichen Räumen, die die Komplexität des bedrohten und dann wiederhergestellten Lebens verdeutlichen.

(3) Möglichkeiten für eine Gesamtdeutung: Das Märchen legt dem Rezipienten etwa die folgende Sicht der Wirklichkeit nahe: Menschliches Handeln ist für eine Gestaltung der Wirklichkeit zwar nicht gänzlich unwichtig, kann aber keine autonome Wirkung entfalten. Von größerer und grundlegenderer Bedeutung sind Vorherbestimmungen beziehungsweise ein vorherbestimmtes Schicksal. Dieses Schicksal erscheint allerdings als ein für die Menschen relativ freundliches.

(4) Einordnung in die Gattung: „Dornröschen“ ist ein Volksmärchen mit unbestimmter Zeit und unbestimmtem Ort, typisierten und kontrastiven Figuren sowie einer ‚eindimensionalen‘ Vermischung von realistischen und phantastischen Handlungselementen. Das Handlungsmuster ‚schwierige Lage der guten Hauptfigur wird positiv aufgelöst‘ und eine ‚Glücksbotschaft‘ sind mit leichten Einschränkungen ebenfalls zu finden. Zudem werden eine relativ typische Eingangs- und eine ebensolche Schlussformel genutzt. Die Auflösung erfolgt allerdings nicht durch gute Eigenschaften des Helden oder eine Helferfigur, sondern aufgrund eines vorherbestimmten Schicksals. Diese Besonderheit unterscheidet „Dornröschen“ von typischen Volksmärchen wie „Hänsel und Gretel“ und „Rotkäppchen“. Dazu kommt noch, dass die böse Figur am Ende nicht bestraft wird.

4. Didaktische Analyse

Für das Erreichen des Hauptziels sollen eine Untersuchung der Handlung (Komplikation, Auflösung und Faktoren) und eine Gesamtdeutung von „Dornröschen“ jeweils mit Schwerpunkt auf dem zentralen Faktor für die Auflösung (Vorherbestimmung) vorgenommen werden. Das dürfte für die Schüler eine gewisse Herausforderung darstellen, weil der Faktor der Vorherbestimmung nicht typisch für ein Volksmärchen ist und zudem in populären Märchenfassungen durch eine heldenhafte Intervention des Prinzen ersetzt wird. Doch ist die genannte Erarbeitung für das Textverstehen unbedingt notwendig. Auf eine Analyse der Darstellungsverfahren soll dagegen verzichtet werden. Teilweise wäre ihre Untersuchung für das Textverstehen zwar durchaus von Interesse; sie ist aber nicht unbedingt nötig und würde die Schüler überfordern, zumal sie die dazu notwendigen Kategorien größtenteils noch gar nicht erworben haben.

Schließlich ist „Dornröschen“ daraufhin zu untersuchen und kritisch zu diskutieren, ob es ein typisches Volksmärchen ist. Dazu sollen die selbst erarbeiteten Gattungsmerkmale und insbesondere das in „Dornröschen“ nicht vorhandene Merkmal ‚Auflösung durch gute Eigenschaften beziehungsweise durch Helfer‘ berücksichtigt werden. Auf Grundlage einer angemessenen Texterschließung dürfte das für die Schüler leistbar sein.

Zudem soll ein Wirklichkeitsbezug von „Dornröschen“, „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ oder „Rotkäppchen“ auf Grundlage der in dieser und der vorangehenden Doppelstunde geleisteten Texterschließungen erfolgen; auch für die beiden zuletzt genannten Märchen standen die Faktoren für die Auflösung im Mittelpunkt der Untersuchung und Deutung. Auf der Grundlage von textangemessenen Gesamtdeutungen dürfte der Wirklichkeitsbezug für die Schüler nicht zu schwierig sein und könnte lohnend ausfallen.

Teilziele

Die Schüler können

- (1) den Fluch der 13. weisen Frau mit seinen Gründen darstellen (weise Frau will sich für Beleidigung rächen);
- (2) den abgemilderten Fluch angeben und Gründe darstellen, die dazu beitragen, dass er eintreten kann (ungünstiger Interventionsversuch des Königs und Neugier Dornröschens);

- (3) die positive Auflösung der Situation darstellen und den zentralen Grund für die Auflösung (Vorherbestimmung) erläutern;
- (4) Gesamtdeutungen von ‚Dornröschen‘ diskutieren und dabei insbesondere die Vorherbestimmung als Grund für die Auflösung berücksichtigen;
- (5) erörtern, ob „Dornröschen“ ein typisches Volksmärchen ist; dazu überprüfen, inwiefern die selbst erarbeiteten Merkmale des

Volksmärchens auf den Text zutreffen (Merkmal ‚Auflösung durch gute Eigenschaften oder Helfer‘ nicht gegeben, optional: keine Bestrafung der bösen Figur);

- (6) die Aktualität eines der Märchen „Dornröschen“, „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ oder „Rotkäppchen“ erörtern.

5. Gestaltung des Unterrichts

Zur Anlage der Stunde

Phasierung: Im Anschluss an die Hinführung erfolgt die Textuntersuchung, dann die Deutung und eine Kontextualisierung mittels Einordnung in die Gattung. Abschließend wird der Wirklichkeitsbezug vorgenommen.

Methoden und Sozialformen: Es werden jeweils nach sachlicher Angemessenheit, aber auch aus motivationalen Gründen die zentralen Methoden des Literaturunterrichts genutzt. Das sind die Textanalyse für die Textuntersuchung in Erarbeitung I, das Unterrichtsgespräch für die Deutung in Erarbeitung II und der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht für den Wirklichkeitsbezug in der Phase des Transfers. Aus den gleichen Gründen werden auch die zentralen Sozialformen Partner-, Einzel- und Plenumsarbeit eingesetzt. Auf Gruppenarbeit wird verzichtet, aus Zeitgründen und um eine deutlich sichtbare Aufteilung in ‚starke‘ und ‚schwache‘ Gruppe zu vermeiden.

Zur Differenzierung

In Erarbeitung I werden für die Textuntersuchung drei verschiedene Aufgabensets mit Aufgaben genutzt, die den Schülern in unterschiedlichem Maße lenkende Hilfen anbieten und in unterschiedlichem Maße sprachliche Produktionen zur Aufgabenlösung erfordern. Es erfolgt also eine Differenzierung unter dem Aspekt Aufgaben mit den Teilaspekten Lenkung und Format aufgrund von Heterogenität im bereichsspezifischen Leistungsvermögen und den sprachlichen Kompetenzen. Auch hier verteilt wieder der Lehrer die Arbeitsblätter (vgl. Kap. I.1.5).

Auf Blatt 1 finden sich zwei Aufgaben im halboffenen und drei Aufgaben im geschlossenen Format.

Aufgaben: Auch die Aufgaben dieses Sets weisen zugunsten der Differenzierung einen ‚gemischten‘ Lenkungsgrad auf.

Die Aufgabe zur Hinführung im Einstieg lenkt nur geringfügig durch die Vorgabe eines Textvergleichs, die Aufgabe zur Gesamtdeutung in Erarbeitung II ist kaum lenkend und die grundlegende Aufgabe zum Wirklichkeitsbezug lenkt nur in geringem Maße durch eine leichte Einschränkung der Lösungsmöglichkeiten; damit wird den Schülern ein weitgehend selbstständiges Vorgehen ermöglicht.

Die vertiefende Aufgabe zur Einordnung in die Gattung ist durch Vorgaben von Gattungswissen und von Hypothesen in Frageform stärker lenkend, allerdings wurde das herangezogene Gattungswissen zuvor von den Schülern selbst erarbeitet.

Zu Lenkung und Format der Aufgaben in Erarbeitung I und zum Format der Aufgaben in der Phase des Transfers vgl. unten zur Differenzierung.

Sie sind also mehrheitlich ohne sprachliche Produktionen zu lösen; die Aufgaben im halboffenen Format verlangen jeweils lediglich die Formulierung eines Halbsatzes. Die Aufgaben sind insgesamt sehr stark lenkend. Die Aufgaben im geschlossenen Format lenken als Multiple-Choice-Aufgaben durch hypothesengeleitete Vorgaben, die arbeits erleichternd wirken, weil sie sich in ihrer Plausibilität deutlich unterscheiden; zusätzliche Lenkungen finden sich durch Angaben von zu untersuchenden Textstellen. Darüber hinaus werden einige Vorgaben von Teilergebnissen genutzt.

Die Aufgaben auf Blatt 2 sind halboffen und wahlweise durch die Produktion von Stichworten oder

kurzen Sätzen zu lösen. Die Aufgaben lenken in relativ starkem Maße durch Vorgaben von Analyse-kategorien und Textstellen sowie durch einige Vor-gaben von Teilergebnissen.

Die Aufgaben auf Blatt 3 sind ebenfalls halboffen und erfordern die Produktion von Sätzen. Sie lenken in geringerem Maße durch Vorgaben von Ana-lysekategorien und von einigen Teilergebnissen.

Zur Gesamtdeutung in Erarbeitung II gibt es in die-ser Doppelstunde keine differenzierenden Aufga-ben mehr (vgl. Kap. I.1.5).

Für den Wirklichkeitsbezug in der Phase des Trans-fers gibt es durch die Wahlmöglichkeit zwischen drei Märchen zunächst eine Differenzierung unter dem Aspekt Themen, die unterschiedliche Motiva-tionen im Sinne von inhaltlichen Interessen be-rücksichtigen soll.

Im Anschluss werden zwei Formate für die Aufga-benlösung zur Wahl gestellt, das halboffene Format

mit der Produktion weniger Sätze und der Ergän-zung durch Stichpunkte und das offene Format mit der Produktion eines Textes im Umfang von ca. 1-2 Seiten. Die Differenzierung erfolgt hier unter dem Aspekt der Aufgaben, Teilaspekt Aufgabenformat, auf Grundlage von Heterogenität in den sprachli-chen Kompetenzen.

Auch wenn die Gefahr besteht, dass sich einige Schüler trotz stärker ausgeprägter Sprachkompe-tenzen aufgrund mangelnder Leistungsbereitschaft für das halboffene Format entscheiden, soll hier eine eigene Wahlmöglichkeit bestehen. Damit soll auf eine nach außen hin besonders deutliche Ein-teilung der Schüler in kompetente und weniger kompetente verzichtet werden.

Zeit	Phase	Ziele, zentrale Aufgaben und Impulse, Überleitungen	Sozialform	Medien
1-10	Einstieg	Hinführung <ul style="list-style-type: none"> ▶ Textvortrag ▶ „Wie gefällt euch ‚Dornröschen‘ im Vergleich zu ‚Der Wolf und die sieben jungen Geißlein‘?“ ▶ Ggf. Nachsteuerung: „Wie verhalten sich die Geißen und wie verhält sich Dornröschen?“ ▶ Zusammenfassung 	LV, UG	Kopie Text
10-40	Erarbeitung I	Untersuchung der Handlung (TZ 1 – TZ 3) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr sollt nun die Handlung von ‚Dornröschen‘ näher betrachten.“ ▶ „Untersucht die Handlung von ‚Dornröschen‘. Geht dabei besonders der Frage nach, warum sich die Situation am Ende gut auflöst, obwohl Dornröschen ja nur schläft. –Drei verschiedene Aufgabenblätter stehen zur Wahl: Die Aufga-ben auf Blatt 1 enthalten ziemlich viele Hilfen, die Aufga-ben auf Blatt 2 einige Hilfen und die auf Blatt 3 nur wenige Hilfen. – Ihr könnt mit einem Partner/einer Partnerin zu-sammenarbeiten, der/die das gleiche Aufgabenblatt hat.“ ▶ Auswertung jeweils mit Präsentation des Aufgabenblattes: Zunächst Gruppe 3 (kaum lenkende Aufgaben), dann ver-gleichend Gruppe 2 (weniger lenkende Aufgaben) und Gruppe 1 (stark lenkende Aufgaben) ▶ Ergebnissicherung schriftlich 	PA, UG	Kopie Text ▶ AB Diff. 1(A-C) TB
40-50	Erarbeitung II	Gesamtdeutung (TZ 4) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Zu ‚Der Wolf und die sieben jungen Geißlein‘ hattet ihr ja schon einige interessante ‚Lehren‘ entwickelt, zum Beispiel: ‚Wenn man zusammenhält und ideenreich 	UG	

		<p>und entschlossen handelt, kann man auch mit schlimmen Bedrohungen fertig werden.“</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ „Welche ‚Lehre‘ könnte uns ‚Dornröschen‘ mitgeben? Diskutiert in der Klasse.“ ▶ Ggf. Nachsteuerung: „Ihr hattet herausgefunden, dass sich die Situation für Dornröschen ganz von selbst auflöst, weil es so vorherbestimmt war. Könnt ihr das für eine ‚Lehre‘ berücksichtigen?“ ▶ Ergebnissicherung mündlich 		
50-60	Vertiefung	<p>Kontextualisierung: Gattung Märchen (TZ 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr habt nun die Erzählung ‚Dornröschen‘ gut verstanden. Zu Anfang der Stunde hattet ihr sie schon mit ‚Der Wolf und die sieben jungen Geißlein‘ verglichen. Ihr sollt nun noch klären: Ist ‚Dornröschen‘ ein Volksmärchen so wie ‚Der Wolf und die sieben jungen Geißlein‘ oder ‚Rotkäppchen‘?“ ▶ „Überprüft: Treffen die Märchenmerkmale, die ihr erarbeitet habt, auch auf ‚Dornröschen‘ zu? Nutzt die Tabelle mit den Märchenmerkmalen.“ ▶ Ggf. Nachsteuerung: „Wird die schwierige Lage in ‚Dornröschen‘ durch gute Eigenschaften von Figuren oder durch Helfer aufgelöst?“ ▶ „Diskutiert: Kann auch ‚Dornröschen‘ als typisches Volksmärchen gelten?“ ▶ Ergebnissicherung mündlich 	UG	Folie Märchen-Merkmale
60-90	Transfer	<p>Wirklichkeitsbezug (TZ 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr habt nun die drei Märchen ‚Dornröschen‘, ‚Der Wolf und die sieben jungen Geißlein‘ sowie ‚Rotkäppchen‘ untersucht und ‚Lehren‘ zu den Texten gefunden.“ ▶ „Wählt eines der drei Märchen aus. Denkt euch eine Geschichte aus, die <ul style="list-style-type: none"> a) eine ähnliche Handlung hat wie das Märchen, aber b) in der Gegenwart spielt und einen heutigen Jugendlichen/eine heutige Jugendliche zur Hauptfigur hat, c) keine ‚wunderbaren‘ Figuren oder Zaubereien aufweist und d) ein gutes Ende haben kann, aber nicht haben muss. Schreibt den Anfang dieser Geschichte auf und ergänzt Stichpunkte zur weiteren Handlung. Oder: Schreibt die ganze Geschichte auf (ca. 1 – 2 Seiten). Arbeitet einzeln.“ ▶ Auswertung: Vortrag von ca. 2 – 3 Schülertexten bzw. -entwürfen zu jedem ‚Originalmärchen‘. Im Anschluss jeweils die Frage: „Was hatten eure Geschichten bzw. eure Ideen mit dem Märchen ... gemeinsam, was war verschieden?“ 	EA, SV, UG	Folie mit Textanfängen der Märchen ▶ AB Diff. 2

Vorlage: Aufgaben zu „Dornröschen“

Hinführung	1. Wie gefällt euch ‚Dornröschen‘ im Vergleich zu ‚Der Wolf und die sieben jungen Geißlein‘? Begründet.
Erarbeitung I Untersuchung der Handlung	2. Untersucht die Handlung von ‚Dornröschen‘. Geht dabei besonders der Frage nach, warum sich die Situation am Ende gut auflöst, obwohl Dornröschen ja nur schläft. <p>► AB Diff. 1(A-C) Drei verschiedene Aufgabenblätter stehen zur Wahl: Die Aufgaben auf Blatt 1 enthalten ziemlich viele Hilfen, die Aufgaben auf Blatt 2 einige Hilfen und die auf Blatt 3 nur wenige Hilfen.</p> <p>Ihr könnt mit einem Partner/einer Partnerin zusammenarbeiten, der/die das gleiche Aufgabenblatt hat.</p>
Erarbeitung II Gesamtdeutung (TZ 4)	3. Welche ‚Lehre‘ könnte uns ‚Dornröschen‘ mitgeben? Diskutiert in der Klasse.
Vertiefung Kontextualisierung: Gattung Märchen	4. „Dornröschen“ – ein typisches Volksmärchen? a) Überprüft: Treffen die Märchenmerkmale, die ihr erarbeitet habt, auch auf ‚Dornröschen‘ zu? Nutzt die Tabelle mit den Märchenmerkmalen. b) Diskutiert anschließend: Kann auch ‚Dornröschen‘ als typisches Volksmärchen gelten?
Transfer Wirklichkeitsbezug	5. ► AB Diff. 2 Ein modernes Märchen <p>Wählt eines der drei Märchen „Dornröschen“, „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ sowie „Rotkäppchen“ aus.</p> <p>Entwerft eine Geschichte,</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) die eine ähnliche Handlung hat wie das Märchen, (2) aber in der Gegenwart spielt und einen heutigen Jugendlichen/eine heutige Jugendliche zur Hauptfigur hat, (3) keine ‚wunderbaren‘ Figuren oder Zaubereien aufweist und (4) ein gutes Ende haben kann, aber nicht haben muss. <p>Schreibt den Anfang dieser Geschichte auf und ergänzt Stichpunkte zur weiteren Handlung. Oder: Schreibt die ganze Geschichte auf (ca. 1 – 2 Seiten).</p> <p>Arbeitet einzeln.</p>

„Dornröschen“**Die Handlung untersuchen (A)**

Lest den Text genau und untersucht die Handlung von „Dornröschen“. Bearbeitet dazu die folgenden Aufgaben:

- 1.** Die 13. weise Frau spricht einen Fluch über Dornröschen aus. Gebt diesen Fluch in eigenen Worten wieder.

Dornröschen soll

- 2.** Lest Abschnitt Z. 6-17 („dass der König vor Freude sich nicht zu lassen wusste und ein großes Fest anstellte ... und verließ den Saal.“) genau und kreuzt den (nur einen!) zutreffenden Satz an:

Die 13. weise Frau spricht ihren Fluch aus, weil sie

- große Feiern, vor allem Geburtsfeste, nicht leiden kann.
- Königsfamilien und deren Kinder nicht leiden kann.
- beleidigt ist, da sie nicht zur Feier eingeladen wurde.
- beleidigt ist, da sie auf der Feier nicht von einem goldenen Teller essen durfte.

- 3.** Der Fluch der 13. weisen Frau wird schließlich durch die 12. weise Frau abgemildert. Stellt auch den abgemilderten Fluch in eigenen Worten dar:

Dornröschen soll

- 4.** Lest Abschnitt Z. 21-35 („Der König, der sein liebes Kind ... fiel sie auf das Bett nieder und lag in einem tiefen Schlaf“) genau und kreuzt den (nur einen!) zutreffenden Satz an:

Der abgemilderte Fluch tritt auch deshalb ein, weil

- Dornröschen ungehorsam ist und grundsätzlich sehr gern spinnt.
- Dornröschen ungehorsam ist und sehr gern kostbare Materialien verspinnt.
- Dornröschen neugierig ist und noch nie eine Spindel gesehen hat.
- Dornröschen neugierig ist und schon lange gern spinnen lernen wollte.

- 5.** Lest Abschnitt Z. 57-71 („Nun waren aber gerade ... erwachte und blickte ihn ganz freundlich an.“) genau und kreuzt den (nur einen!) zutreffenden Satz an:

Dornröschen wacht schließlich wieder auf, weil

- hundert Jahre gerade vorbei sind und sich die Vorherbestimmung erfüllt.
- der Königssohn sich mühsam durch die Dornenhecke kämpft und sie weckt.
- der Königssohn auf einem weißen Pferd angeritten kommt und sie weckt.
- der Königssohn schön ist und ihr einen Heiratsantrag macht.

„Dornröschen“

Die Handlung untersuchen (B)

Lest den Text genau und untersucht die Handlung von „Dornröschen“.

Berücksichtigt dabei die folgenden Fragen. Antwortet in Stichpunkten oder kurzen Sätzen.

1. Welche Bedrohung entsteht zunächst für Dornröschen durch den Fluch der 13. weisen Frau?
2. Welchen Grund gibt es für diesen Fluch? (vgl. Z. 6-17: „dass der König vor Freude sich nicht zu lassen wusste und ein großes Fest anstellte ... und verließ den Saal.“)
3. Inwiefern wird der Fluch durch die 12. weise Frau abgemildert?
4. Welche Gründe tragen dazu bei, dass der abgemilderte Fluch schließlich eintreten kann? (vgl. Z. 21-35: „Der König, der sein liebes Kind ... fiel sie auf das Bett nieder und lag in einem tiefen Schlaf.“)
5. Welcher Grund ist entscheidend dafür, dass die Situation schließlich positiv aufgelöst wird? (vgl. Z. 57-71: „Nun waren aber gerade ... erwachte und blickte ihn ganz freundlich an.“)

„Dornröschen“

Die Handlung untersuchen (C)

Lest den Text genau und untersucht die Handlung von „Dornröschen“.

Berücksichtigt dabei die folgenden Fragen. Antwortet in Form von Sätzen:

1. Welche Bedrohung entsteht zunächst für Dornröschen durch den Fluch der 13. weisen Frau?
2. Welchen Grund gibt es für diesen Fluch?
3. Inwiefern wird der Fluch durch die 12. weise Frau abgemildert?
4. Welche Gründe tragen dazu bei, dass der abgemilderte Fluch eintreten kann?
5. Welcher Grund ist entscheidend dafür, dass die Situation schließlich positiv aufgelöst wird?

„Dornröschen“

Ein Märchen modernisieren

Aufgabe mit Wahlmöglichkeit

Wähle eines der drei Märchen „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“, „Rotkäppchen“ und „Dornröschen“ aus.

Denke dir eine Geschichte aus, die

- a) eine ähnliche Handlung hat wie das Märchen, aber
- b) in der Gegenwart spielt und einen heutigen Jugendlichen oder eine heutige Jugendliche zur Hauptfigur hat,
- c) keine ‚wunderbaren‘ Figuren oder Zaubereien aufweist und
- d) ein gutes Ende haben kann, aber nicht haben muss.

Schreibe mindestens den Anfang dieser Geschichte auf und ergänze Stichpunkte zur weiteren Handlung.

ODER:

Schreibe die ganze Geschichte auf (ca. 1-2 Seiten).

Arbeite einzeln.

Doppelstunde 6/7

„Der Schweinehirt“ und „Der Zauberspiegel“

Vorbemerkung zur Differenzierung

In dieser Doppelstunde wird vor allem eine Differenzierung unter dem Aspekt der Themen auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen und in der Motivation (im Sinne von thematischen Interessen) genutzt. Dazu haben die Schüler die Wahl zwischen Texten, die sich nach Thema und Schwierigkeitsgrad voneinander unterscheiden. In geringerem Maße erfolgt auch eine Differenzierung durch Aufgabenlenkung und -formate.

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler haben im Verlauf der Einheit Kenntnisse und Fähigkeiten zur Erschließung von einfacheren Volksmärchen einschließlich von Gattungsmerkmalen erworben.

2. Hauptziel der Stunde

Die Schüler können das Kunstmärchen „Der Schweinehirt“ und das moderne Märchen „Der Zauberspiegel“ erschließen sowie vom Volksmärchen abweichende Merkmale (v. a. nicht eindeutig positive Auflösung und weniger kontrastive Figuren) benennen.

3. Sachanalyse (Feinanalyse)

„Der Schweinehirt“

(1) Handlung und Figuren: Die Hauptfigur dieser Erzählung ist ein Prinz, der relativ arm ist, aber einen guten Namen hat. Er möchte die Tochter des Kaisers heiraten, vermutlich allerdings nicht aus Liebe, sondern aus Ehrgeiz. Die Auflösung seiner Komplikation ist ‚neutral‘, das heißt nicht positiv, aber auch nicht im eigentlichen Sinne negativ, weil das erstrebte Gut schließlich für ihn wertlos wird. Am Ende der Handlung könnte der Prinz die Prinzessin heiraten, möchte es aber nicht mehr, weil er sie inzwischen verachtet. Die Gründe für diese Auflösung liegen darin, dass sie sich als oberflächlich und unmoralisch erwiesen hat. Ihre Oberflächlich-

keit tritt schon zutage, als sie die werbenden Geschenke des Prinzen, kostbare Naturgegenstände, enttäuscht zurückweist, weil sie nur künstliches Spielzeug zu schätzen weiß. Später soll sich zudem erweisen, dass sie einen ausgesprochen schlechten Musikgeschmack hat und wohl auch echte Kunstwerke nicht zu würdigen weiß. Die Offenbarung ihrer Unmoral wird dann vom Prinzen direkt provoziert, indem er sich als Schweinehirt verkleidet und ihr in dieser Rolle künstliche Spielzeuge mit magischer Funktion, die sie ausgesprochen reizen, gegen Küsse verkauft. Ob der Prinz nun diese ‚Prostitution‘ an und für sich oder das Küssen eines Schweinehirten bedenklicher findet, wird nicht deutlich. Auf jeden Fall aber wendet er sich von der Prinzessin ab, die von ihrem Vater beim Küssen des vermeintlichen Schweinehirten ertappt und aus seinem Reich gewiesen wurde, sodass die Prinzessin am Ende heimat- und mittellos dasteht.

(2) Darstellung: Die Darstellung ist mit einem chronologischen Erzählen, sparsamen Erzählerkommentaren, sparsamer Innensicht und einer auktorialen Erzählperspektive märchentypisch ohne besondere Funktionen.

(3) Möglichkeiten für eine Gesamtdeutung: Die Erzählung dürfte zunächst die Auffassung nahelegen, dass Oberflächlichkeit und schlechter Geschmack häufig mit mangelnder Moral einhergehen. Ob diese abstoßende Verbindung als Besonderheit von Angehörigen der Oberschicht erscheinen soll, bleibt wohl offen. Allerdings ist eine weitere Aussagemöglichkeit des Textes, dass gesellschaftlicher Ehrgeiz keine gute Motivation für die Wahl eines Ehepartners darstellt.

(4) Einordnung in die Gattung: Es handelt sich bei der Erzählung um ein Kunstmärchen. Die Handlung ähnelt der Handlung eines Volksmärchens insofern, als die Hauptfigur ihre Komplikation durch besondere Fähigkeiten auflöst, und zwar im Rahmen einer Reise in ein anderes Land. Zudem integriert das Märchen ähnlich wie ein Volksmärchen – mit der Herstellung der magischen Spielzeuge – phantastische Elemente in eine ansonsten realistische Handlung und beginnt sogar mit der Einleitung „Es war einmal“. Allerdings ist die Auflösung anders als im typischen Volksmärchen nicht positiv, und die Erzählung bietet einen etwas größeren

Deutungsspielraum. Zudem sind die Figuren weniger stark typisiert als im Volksmärchen, und der Kontrast zwischen guten und bösen Figuren ist zumindest weniger deutlich, auch wenn die relativ böse Figur am Ende bestraft wird.

Anette Laun: Der Zauberspiegel

(1) Handlung und Figuren: Die Hauptfigur der Erzählung könnte sowohl die Hexe als auch die Prinzessin, eventuell auch der Prinz sein. Allerdings werden die Komplikationen der Figuren nicht ganz klar und müssen deutend ergänzt werden.

Die Hexe leidet vermutlich unter Einsamkeit, weil niemand zu ihr kommt, um einen Blick in ihren Zauberspiegel zu wagen, der den Menschen ihr wahres Ich zeigt. Die Prinzessin, die sich zu der Hexe verirrt und den Blick in den Spiegel aushalten kann, hat vielleicht schon zuvor, aber ziemlich sicher danach ein Problem mit ihrer alten Identität und ihrem alten Leben in der Gesellschaft. Sie dürfte nach einer Verwirklichung ihres wahren Ichs und nach echten Beziehungen streben. Für die beiden weiblichen Figuren gibt es wohl eine positive Auflösung ihrer Schwierigkeiten, denn die Prinzessin kann offenbar mit Hilfe der Selbsterkenntnis ihr altes Leben hinter sich lassen. Sie wird vermutlich ebenfalls eine Hexe und bleibt im Wald in Gesellschaft der anderen Hexe, mit der sie sich gut versteht.

Für den Prinzen entsteht wohl erst durch den Besuch bei der Hexe eine Komplikation, denn er gebärdet sich zunächst in vollständiger Verkennung der Lage als kampflustiger Held und erschreckt sich dann zutiefst und mit lebensbedrohlichen Folgen über den Anblick seines wahren Ichs im Spiegel. Allerdings lässt die Erzählung die Möglichkeit offen, dass auch er sich durch Selbsterkenntnis positiv verändern könnte.

(2) Darstellung: Die Darstellungsverfahren sind zwar weitgehend märchentypisch, haben aber teilweise vom Volksmärchen deutlich abweichende Funktionen. So ist das weitgehende Fehlen von Innensicht hier keine Konsequenz einer Nutzung typisierter Figuren, sondern trägt zu einer Vieldeutigkeit der Erzählung bei. Ähnlich steigern auch die sparsamen Erzählerkommentare die Vieldeutigkeit, weil sie vor allem zum Ausdruck bringen, dass der Erzähler über die Handlung nur lückenhafte Kenntnisse hat.

(3) Möglichkeiten einer Gesamtdeutung: Die Erzählung erlaubt entsprechend einer Vieldeutigkeit zentraler Handlungselemente auch eine Vielzahl an Gesamtdeutungen. Zentral könnte die Aussagemöglichkeit sein, dass Selbsterkenntnis den Weg zu

einer echten Identität und zu wirklicher Freundschaft öffnet, aber auch ein Heraustreten aus der Gesellschaft bedeutet.

(4) Einordnung in die Gattung: Die Erzählung ist ein modernes Märchen mit einem hohen Maß an Vieldeutigkeit, weniger typisierten und weniger kontrastiven Figuren, zum Teil sehr abstrakten Handlungselementen und zudem mit deutlich satirischen Elementen. Denn scheinbar typische Figuren des Volksmärchens treten auf, aber nur um zu zeigen, dass sie andere Eigenschaften und Verhaltensweisen haben als dort, mit ihren Eigenschaften und Verhaltensweisen völlig deplatziert sind oder eine für die eigentlich statischen Märchenfiguren höchst ungewöhnliche Entwicklung nehmen.

Zudem wird die in vielen Märchen gebrauchte Schlussformel „und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“ satirisch abgewandelt zu „und wenn er nicht vor Schreck gestorben ist, sind ihm vielleicht doch noch die Augen aufgegangen“ sowie „und gestorben ist sie noch lange nicht“. Auch die scheinbar märchentypischen Verse des Prinzen erfahren eine ironische Brechung.

Der Beginn mit „Es war einmal“ und das wohl positive Ende für die – eher – guten Figuren allerdings erinnern wieder an ein Volksmärchen, ebenso wie die eindimensionale Verbindung von phantastischen und realistischen Elementen der Handlung.

4. Didaktische Analyse

Das Kunstmärchen „Der Schweinehirt“ weist Handlungsstrukturen auf, die zwar relativ komplex, aber für die Schüler wohl grundlegend noch gut zu erfassen sind. Der Text dürfte den Schülern gewisse Schwierigkeiten bieten, insofern sie aufgrund von mangelndem Kontextwissen zum Ersten vermutlich den schlechten Kunstgeschmack der Prinzessin nicht erkennen können und zum Zweiten eventuell auch nicht verstehen, warum das Küssen eines Schweinehirten besonders verwerflich sein sollte. Doch können diese Aspekte des Textes auch außer Acht gelassen werden, weil es für ein grundlegendes Verstehen hinreicht, die Oberflächlichkeit der Prinzessin sowie ihre ‚Prostitution‘ zu erfassen.

Das moderne Märchen „Der Zauberspiegel“ ist dagegen wegen der Möglichkeit, unterschiedliche Figuren mit verschiedenen Komplikationen in den Mittelpunkt zu stellen, seiner Vieldeutigkeit und Abstraktheit sowie seiner satirischen Elemente für Schüler zu Beginn der Sekundarstufe I insgesamt schwer zu verstehen. Die satirischen Elemente und die Darstellungsverfahren mit ihren besonderen

Funktionen sind für ein grundlegendes Verstehen allerdings nicht unbedingt notwendig und müssen nicht erschlossen werden, wenn die Schüler sie nicht von sich aus thematisieren.

Auf einen Wirklichkeitsbezug soll zu beiden Texten aus Zeitgründen und wegen des (relativ) hohen Grades an Abstraktheit und Komplexität der zu erwartenden Gesamtdeutungen verzichtet werden. Die Texte eignen sich gut für eine selbstentdeckende Erarbeitung von Gattungsmerkmalen des Kunstmärchens beziehungsweise von grundlegenden Merkmalen des modernen Märchens und sollen entsprechend genutzt werden. Die Termini ‚Kunstmärchen‘ und ‚modernes Märchen‘ in Abgrenzung zu ‚Volksmärchen‘ müssen aber den Schüler vermutlich dargeboten werden, ebenso wie Wissen zur Entstehung von Kunstmärchen.

5. Gestaltung des Unterrichts

Zur Anlage der Stunde

Phasierung: Auf die Hinführung mit Hypothesenbildung folgt die arbeitsteilige Erschließung der beiden Erzählungen. Auf dieser Grundlage werden dann die Gattungsmerkmale von Kunst- und modernen Märchen erarbeitet.

Methoden und Sozialformen: Die Hypothesenbildung im Einstieg erfolgt durch ein Unterrichtsgespräch im Plenum, um einen möglichst intensiven Austausch der Schüler zu ermöglichen. Im Rahmen der Texterschließung in Erarbeitung I werden aus sachlichen Gründen für die Textuntersuchung die Textanalyse und für die Deutung die schriftliche Interpretation verwendet. Die Umsetzung erfolgt grundlegend durch arbeitsteilige Partnerarbeit; Gruppenarbeit wäre in dieser Doppelstunde insofern ungünstig, als in größeren Teams die Wahrscheinlichkeit einer für alle Teilnehmer passenden Textauswahl (vgl. u. zur Differenzierung) geringer wäre. Es schließt sich eine Auswertung der Texterschließung im Plenum an, die auch einer Vertiefung der Deutungen durch das Unterrichtsgespräch dient. Für die weitgehend selbstentdeckende Erarbeitung von Gattungsmerkmalen (vgl. Kap. I.1.5) in

Teilziele

Die Schüler können

- (1) das Kunstmärchen „Der Schweinehirt“ sowie das moderne Märchen „Der Zauberspiegel“ erschließen; dabei jeweils die schwierige Lage einer Hauptfigur, Figureneigenschaften, die Auflösung, die Gründe für die Auflösung sowie eine textangemessene Gesamtdeutung besonders beachten;
- (2) vom Volksmärchen abweichende Merkmale des Kunstmärchens (v. a. keine positive Auflösung, weniger kontrastive Figuren) und des modernen Märchens (v. a. Vieldeutigkeit, weniger kontrastive Figuren, Figurenentwicklung) benennen.

Erarbeitung II wird ebenfalls arbeitsteilige Partnerarbeit genutzt. Zusätzlich erfolgt ein knapper Lehrervortrag, um den Schülern zeitsparend Informationen zur Entstehung von Kunst- und modernen Märchen zu vermitteln.

Aufgaben: Dieses Aufgabenset ist insgesamt relativ stark lenkend, um den Schülern ein Erreichen der anspruchsvollen Ziele in einem knappen Zeitrahmen zu ermöglichen.

Die Aufgaben im Rahmen des Einstiegs lenken durch einen Textvergleich bzw. eine Hypothese in Frageform und einen Verweis auf selbst erarbeitetes Gattungswissen in eher hohem Maße, um den Schülern eine ergiebige Hypothesenbildung zu ermöglichen.

Die Aufgabe zur Erarbeitung von Gattungsmerkmalen in Erarbeitung II ist durch den Vergleich unter Nutzung von Merkmalen des Volksmärchens, die die Schüler schon selbst erarbeitet haben, mäßig lenkend. Zu Lenkung und Format der Aufgaben im Rahmen von Erarbeitung I vgl. unten zur Differenzierung.

Zur Differenzierung

Eine Differenzierung erfolgt in den Erarbeitungen I und II, und zwar vor allem durch die Wahlmöglichkeit zwischen zwei Erzählungen mit unterschiedlichen Inhalten und unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. Es findet also eine Differenzierung unter dem Aspekt der Themen auf Grundlage von Heterogenität in den (Teil-)Bereichen Leistungsvermögen und Motivation (im Sinne von inhaltlichen Interessen) statt (vgl. Kap. I.15).

Zudem nutzen die Aufgaben für Erarbeitung I zwar weitgehend das halboffene Format, doch sind die Aufgaben zu dem weniger schwierigen Text „Der Schweinehirt“ insgesamt stärker lenkend und damit einfacher als die zu „Der Zauberspiegel“. Im Set zu „Der Zauberspiegel“ wird vor allem durch eine Vorgabe von Analysekategorien bzw. Elementen für die Texterschließung in mäßiger Weise gelenkt; dazu kommt in Aufgabe 1 die weniger gewichtige Vorgabe eines Teilergebnisses.

Im Set zu „Der Schweinehirt“ finden sich außer Vorgaben von Kategorien und Elementen auch Angaben von Textstellen und darüber hinaus eine stark

lenkende, arbeitserleichternde Multiple-Choice-Aufgabe im geschlossenen Format, und zwar zur Figurenanalyse. Das bietet sich auch deshalb an, weil die Schüler noch kaum Kompetenzen zur Figurencharakterisierung erwerben konnten. In geringerem Maße erfolgt also auch eine Differenzierung unter dem Aspekt Aufgaben (Lenkung und Format) auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen und den sprachlichen Fähigkeiten.

Die Aufgaben zur Gesamtdeutung sind allerdings in beiden Sets kaum lenkend, um allen Schülern einen weiteren Aufbau von Kompetenzen zur selbstständigen Deutung zu ermöglichen.

Die Differenzierung in Erarbeitung I wird durch zwei unterschiedliche Arbeitsblätter umgesetzt. Weil sie vor allem unter dem Aspekt der Themen erfolgt und der unterschiedliche Schwierigkeitsgrad der Märchen wohl schon durch die Textpräsentation deutlich wird, sollen die Schüler selbst wählen, welches der beiden Arbeitsblätter sie bearbeiten möchten.

Zeit	Phase	Ziele, zentrale Aufgaben und Impulse, Überleitungen	Sozialform	Medien
1-10	Einstieg	Hinführung <ul style="list-style-type: none"> ▶ Präsentation der beiden Erzählungen ▶ „Welche der beiden Erzählungen gefällt euch besser? Begründet.“ ▶ „Sind diese beiden Erzählungen Volksmärchen wie beispielsweise ‚Rotkäppchen‘ oder ‚Der Wolf und die sieben jungen Geißlein‘? Stellt erste Vermutungen an.“ ▶ Zusammenfassung 	LV, UG	Texte
10-65	Erarbeitung I	Texterschließung mit Handlungsanalyse und Deutung (TZ 1) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr sollt euch nun arbeitsteilig mit einer der beiden Erzählungen näher beschäftigen.“ ▶ „Bildet Zweierteams. Wählt eine der beiden Erzählungen aus und bearbeitet die zugehörigen Aufgaben auf dem Aufgabenblatt. Falls nicht anders angegeben, antwortet in Stichpunkten oder kurzen Sätzen.“ ▶ Auswertung: Zunächst Präsentation der Aufgaben sowie Vorstellung und Diskussion der Lösungen zu „Der Schweinehirt“, dann Präsentation der Aufgaben, Vorstellung und Diskussion der Lösungen zu „Der Zauberspiegel“ ▶ Ergebnissicherung schriftlich 	PA arbeitsteilig, UG	Kopie Texte ▶ AB Diff. 1 (A/B) TB
65-90	Erarbeitung II	Erarbeitung von Gattungsmerkmalen (TZ 2) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr sollt nun nochmals der Frage vom Beginn der Stunde nachgehen, inwiefern die beiden Erzählungen Gemeinsamkeiten mit dem Volksmärchen aufweisen.“ 	PA arbeitsteilig, LV	Gattungsmerkmale Volksmärchen auf Folie, TB

	<ul style="list-style-type: none"> ▶ „Prüft: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen a) ‚Der Schweinehirt‘ und b) ‚Der Zauberspiegel‘ zu einem typischen Volksmärchen? Nutzt die von euch erarbeiteten Gattungsmerkmale des Volksmärchens. – Geht wiederum arbeitsteilig vor. Setzt euch wieder in euren Zweierteams zusammen und untersucht die Erzählung weiter, mit der ihr euch schon beschäftigt hattet. Notiert Stichpunkte.“ ▶ Ergebnissicherung schriftlich, zusätzlich Lehrerinformation zur Entstehung und Benennung von Kunst- und modernen Märchen 		
--	---	--	--

Vorlage: Aufgaben zu „Der Schweinehirt“ und „Der Zauberspiegel“

Hinführung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welche der beiden Erzählungen gefällt euch besser: „Der Schweinehirt“ oder „Der Zauberspiegel“? Begründet. 2. Sind diese beiden Erzählungen Volksmärchen wie beispielsweise „Rotkäppchen“ oder „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“? Stellt erste Vermutungen an.
Erarbeitung I Texterschließung mit Handlungsanalyse und Deutung	<ol style="list-style-type: none"> 3. ▶ AB Diff. 1(A/B) Bildet Zweierteams. Wählt eine der beiden Erzählungen aus und bearbeitet die zugehörigen Aufgaben auf dem Aufgabenblatt. Falls nicht anders angegeben, antwortet in Stichpunkten oder kurzen Sätzen.
Erarbeitung II Erarbeitung von Gattungsmerkmalen	<ol style="list-style-type: none"> 4. Prüft: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen a) „Der Schweinehirt“ und b) „Der Zauberspiegel“ zu einem typischen Volksmärchen? Nutzt die von euch erarbeiteten Gattungsmerkmale des Volksmärchens. Geht arbeitsteilig vor. Setzt euch wieder in euren Zweierteams zusammen und untersucht die Erzählung weiter, mit der ihr euch schon beschäftigt hattet. Notiert Stichpunkte.

„Der Schweinehirt“ und „Der Zauberspiegel“**Ein Märchen verstehen: „Der Schweinehirt“ (A)**

1. In welcher schwierigen Lage ist der Prinz, bevor er beim Kaiser um Arbeit bittet? Stelle sein Problem dar.
2. Kreuze die (nur eine!) Aussage an, die am besten auf den Text zutrifft.
Die Prinzessin ist
 - schön und gutherzig
 - klug und listig
 - oberflächlich und unmoralisch
 - böse und gehässig
3. Wie gelingt es dem Prinzen, die Eigenschaften der Prinzessin zu erkennen? Stelle sein Verhalten (Z. 36-100) in Stichpunkten dar.
4. Ist der Prinz eine gute oder eine böse Figur? Begründe deine Meinung.
5. Hat die Erzählung ein positives, negatives oder offenes Ende? Begründe deine Meinung.
6. Was könnte uns der Text sagen? Scheibe eine ‚Lehre‘ in 1-3 Sätzen auf.

„Der Schweinehirt“ und „Der Zauberspiegel“**Ein Märchen verstehen: „Der Zauberspiegel“ (B)**

1. Wen würdest du als Hauptfigur der Erzählung bezeichnen, die Hexe, die Prinzessin oder den Prinzen? Begründe deine Wahl.
2. Betrachte die gewählte Hauptfigur genauer: a) Handelt es sich um eine gute oder eine böse Figur? Begründe; b) Verändert sie sich im Laufe der Erzählung? Begründe.
3. Stelle die schwierige Lage der Hauptfigur dar, soweit du sie aus dem Text erkennen kannst. Ergänze ggf. begründete Vermutungen.
4. Ist die Auflösung dieser schwierigen Lage positiv, negativ oder offen? Begründe deine Meinung.
5. Welche Gründe sind für die Auflösung der schwierigen Lage maßgeblich? Ergänze ggf. begründete Vermutungen.
6. Was könnte uns der Text sagen? Schreibe eine ‚Lehre‘ oder mehrere ‚Lehren‘ in 1-3 Sätzen auf.

Doppelstunde 8/9

„Hänsel und Gretel“

Vorbemerkung zur Differenzierung

In dieser Doppelstunde erfolgt zugunsten einer möglichst ergiebigen Vorbereitung auf die Klassenarbeit keine Differenzierung mehr. Stattdessen werden weitgehend Aufgaben mit mittlerem Lenkungsgrad und halboffenem Format genutzt.

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler haben im Verlauf der Einheit Kenntnisse und Fähigkeiten zur Erschließung von einfacheren Volksmärchen einschließlich von Gattungswissen erworben.

2. Hauptziel der Stunde

Die Schüler können ihr bislang erworbenes Wissen und Können zum Verstehen von Volksmärchen anwenden, indem sie „Hänsel und Gretel“ unter Nutzung der erarbeiteten Gattungsmerkmale sowie unter besonderer Beachtung von zwei Teilhandlungen und der Gründe für die positive Auflösung erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen.

3. Sachanalyse (Feinanalyse)

(1) Handlung und Figuren: „Hänsel und Gretel“ ist insofern ein etwas komplexeres Volksmärchen, als hier zwei jugendliche Helden mit mehreren Komplikationen fertig werden müssen, die auf beziehungsweise auseinander folgen und jeweils für Teilhandlungen der Erzählung maßgeblich sind. Eine grundlegende Komplikation besteht darin, dass die Familie große materielle Not leidet und die Geschwister vom Tod bedroht sind, weil die Mutter (ob es sich um die leibliche oder die Stiefmutter der Kinder handelt, wird nicht deutlich) in der Folge den Vater überredet, die Kinder im Wald auszusetzen. Diese Bedrohung kann von Hänsel durch eine List nur vorläufig abgewehrt werden. Durch die Ankunft am Hexenhaus wird die Bedrohung dann zwar positiv gelöst, doch geraten die Kinder eben durch diesen Faktor wieder in akute Lebensgefahr,

weil die böse Hexe sie gefangen hält und essen möchte. Eine positive Auflösung dieser zentralen Komplikation wird durch die Geschwister selbst geleistet, und zwar aufgrund ihrer treuen Verbundenheit und ihrer guten Eigenschaften. Hänsel vermag das von der Hexe für ihn vorgesehene Schicksal zunächst nur zu verzögern, indem er sie über seinen wahren Zustand täuscht. Gretel kann dann aber die Hexe durch eine List und schnelles, entschlossenes Handeln endgültig besiegen. Schließlich gelingt es Gretel durch rücksichtsvolle Verbundenheit mit einem tierischen Helfer auch noch, eine kleinere Komplikation, die schwierige Überquerung eines Gewässers, positiv aufzulösen und damit den Heimweg zu sichern.

Durch die positive Auflösung der zentralen Komplikation wird dann auch die Not der Familie dauerhaft behoben, denn die Kinder konnten von der toten Hexe Schätze rauben und nach Hause bringen. Weil das Schicksal in der Zwischenzeit für den Tod der Mutter gesorgt hatte, steht einem glücklichen Leben der Geschwister nichts mehr im Wege.

(2) Darstellung: Die Erzählung weist eine märchentypische Gestaltung ohne besondere Funktionen auf. Sie zeigt eine auktoriale Erzählperspektive, sparsam gebrauchte Innensicht, einen nur sehr zurückhaltend kommentierenden Erzähler, der nicht an der Handlung beteiligt ist, sparsam genutzte wörtliche Rede sowie ein chronologisches Erzählen mit einem Wechsel von Zeitraffung und Zeitdeckung.

(3) Möglichkeiten für eine Gesamtdeutung: Ähnlich wie „Der Wolf und die sieben jungen Geißlein“ legt auch „Hänsel und Gretel“ die Auffassung nahe, dass Schwächere die Bedrohung durch scheinbar übermächtige Gegner überwinden können, und zwar durch Zusammenhalt und vor allem durch die Eigenschaften List und Entschlossenheit. Allerdings tritt hier noch die ‚Rücksichtnahme an der richtigen Stelle‘ hinzu. Zudem ist das Aussagepotenzial von „Hänsel und Gretel“ auch deshalb etwas komplexer, weil nicht nur böse Figuren außerhalb, sondern auch innerhalb der Familie bekämpft werden müssen und weil darüber hinaus das Schicksal bei der endgültigen positiven Auflösung mithilft.

(4) Einordnung in die Gattung: Die Erzählung weist die für ein Volksmärchen typischen Merkmale auf. Sie zeigt vor allem das Handlungsmuster

„Held mit guten Eigenschaften gerät durch Gegenspieler in eine schwierige Lage und kann diese Lage durch gute Eigenschaften positiv auflösen“, Möglichkeiten für eine entsprechende positive Gesamtdeutung sowie die Unbestimmtheit von Ort und Zeit; zudem kann der Weg der Geschwister durch den Wald als Reise gelten. Eine eindimensionale Vermischung von realen und phantastischen Handlungselementen ist nicht so offensichtlich wie in anderen Volksmärchen, aber doch vorhanden. Denn es gibt einen weißen Vogel, der Hänsel und Gretel offenbar zu dem Hexenhaus führen soll, eine Ente, die menschliche Sprache versteht und die Geschwister über das Wasser trägt, sowie ein Haus aus Brot und Kuchen, das ebenfalls kein realistisches Handlungselement darstellt. Ein Kontrast von typisierten guten und bösen Figuren findet sich in hohem Maße; allerdings stellt der Vater mit seinem moralisch ‚gemischtem‘ Charakter eine Ausnahme dar. Eine gewisse Besonderheit besteht zudem in dem Zusammenwirken eines Helden mit einer Heldin.

4. Didaktische Analyse

Den Schülern dürfte es auf Grundlage ihrer bislang erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten relativ leichtfallen, die zentrale Handlung von „Hänsel und Gretel“ (Kampf gegen die Hexe) mit ihrer Komplikation, der positiven Auflösung und den Gründen für diese Auflösung zu erschließen sowie die Erzählung als Volksmärchen zu bestimmen. Die genannten Leistungen sind für ein Verstehen der Erzählung grundlegend.

Eine gewisse Herausforderung stellt dagegen die Erkenntnis dar, dass die zentrale Handlung mit einer grundlegenden verbunden ist (materielle Not der Familie und Umgang damit); von Bedeutung ist hier vor allem, dass die positive Auflösung der zentralen zugleich die positive Lösung der grundlegenden Komplikation bewirkt. Auch diese Leistung ist für ein Verstehen des Textes notwendig; die Schüler können sich aber auf die genannte wichtigste Verbindung konzentrieren. Der Begriff der Teilhandlung sowie metakognitives Wissen dazu, dass und auf welche Weise in Erzählungen eine Verbindung mehrerer Komplikationen beziehungsweise Teilhandlungen möglich ist, soll im Rahmen dieser Einheit noch nicht vermittelt werden, um die Schüler nicht zu überlasten.

Auf eine besondere Analyse der dritten, kleineren Teilhandlung (schwierige Überquerung des Gewässers) kann zugunsten einer Konzentration auf die genannte bedeutsame Verknüpfung verzichtet werden; lediglich die im Umgang mit der Ente dargestellte Charaktereigenschaft Gretels ist zu berücksichtigen. Ebenso müssen die Hartherzigkeit der Mutter, ihre Beseitigung durch das Schicksal sowie der ‚gemischte‘ Charakter des Vaters nicht unbedingt einbezogen werden, falls die Schüler diese Aspekte nicht von sich aus ansprechen.

Eine Untersuchung formaler Aspekte der Erzählung ist nicht notwendig, weil sie keine besonderen Funktionen aufweisen.

Die Entwicklung einer Gesamtdeutung sollte den Schülern nach den Texterschließungen der vorangegangenen Doppelstunden zumindest schon leichter fallen. Auf Grundlage einer textangemessenen Gesamtdeutung dürfte ein Wirklichkeitsbezug dann unproblematisch sein und könnte lohnend ausfallen.

Teilziele

Die Schüler können

- (1) die grundlegende und die zentrale schwierige Lage der Hauptfiguren Hänsel und Gretel darstellen (materielle Not der Familie, in der Folge Aussetzung der Kinder; Bedrohung durch die Hexe);
- (2) wichtige Eigenschaften der Hauptfiguren nennen (Hänsel: listig und fürsorglich gegenüber Gretel; Gretel: listig, mutig und ‚an der richtigen Stelle‘ rücksichtsvoll);
- (3) die Gründe für eine positive Auflösung der zentralen schwierigen Lage darstellen und dabei die Eigenschaften von Hänsel und Gretel berücksichtigen;
- (4) die wichtigste Verbindung der grundlegenden und der zentralen Handlung erläutern (positive Auflösung der zentralen schwierigen Lage bewirkt zugleich positive Lösung der grundlegenden Schwierigkeit);
- (5) Gesamtdeutungen des Märchens unter besonderer Berücksichtigung der Gründe für die Auflösung diskutieren;
- (6) den Text (mit weitgehend positivem Ergebnis) in die Gattung des Volksmärchens einordnen;
- (7) das Märchen auf Grundlage der Gesamtdeutungen auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen.

5. Gestaltung des Unterrichts

Zur Anlage der Stunde

Phasierung: Auf die Hinführung folgen die Textuntersuchung, die Deutung, die Einordnung in die Gattung und der Wirklichkeitsbezug.

Methoden und Sozialformen: Zugunsten einer Vorbereitung auf die Klassenarbeit stehen in dieser Doppelstunde die Textanalyse (für die Textuntersuchung in Erarbeitung I) und die schriftliche Deutung (für die Gesamtdeutung in Erarbeitung II) in Einzelarbeit im Zentrum. Auch für die Einordnung in die Gattung in einer Vertiefungsphase wird aus Gründen der Vorbereitung Einzelarbeit genutzt. Ergänzend treten auch aus motivationalen Gründen Unterrichtsgespräche zum Abgleich der schriftlich entwickelten Deutungen und zum Wirklichkeitsbezug hinzu.

Aufgaben: Die Aufgabentypen entsprechen zugunsten einer ergiebigen Vorbereitung weitgehend denen der Klassenarbeit und weisen insgesamt ein mittleres Maß an Lenkung auf.

Die Aufgabe zur Hinführung im Einstieg lenkt durch einen Textvergleich nur in geringem Maße. Die Aufgaben zur Textuntersuchung in Erarbeitung I nutzen vor allem das halboffene Format und weisen durch Angaben von Textstellen und Vorgaben von Analysekatégorien insgesamt einen mittleren Grad an Lenkung auf (Aufgaben 1, 3 und 4; für Aufgabe 3 kommt noch ein Verweis auf schon erarbeitetes Wissen hinzu, für Aufgabe 4 die Vorgabe eines Teilergebnisses). Durch dieses ‚Mittelmaß‘ sollen

die unterschiedlich leistungsfähigen Schüler eine möglichst gute gemeinsame Vorbereitung auf die Klassenarbeit erhalten. Es gibt allerdings – zugunsten der leistungsschwächeren Schüler – mit Aufgabe 2 auch eine Aufgabe im geschlossenen Format (Multiple Choice) mit einem arbeitserleichternden hohen Grad an Lenkung, und zwar wie schon in der vorigen Doppelstunde zur Figurenanalyse.

Die Aufgabe zur Deutung in Erarbeitung II lenkt dagegen in eher geringem Maße durch die Vorgabe eines besonders zu beachtenden Textelementes und kann in Form eines Satzes, aber auch eines kurzen Textes gelöst werden; damit werden die leistungstärkeren Schüler besonders berücksichtigt.

Die Aufgabe zur Überprüfung der Gattungsmerkmale in der Vertiefung lenkt in relativ hohem Maße durch eine Vorgabe von Hypothesen unter Nutzung von Gattungsmerkmalen, die von den Schülern zuvor schon selbst erarbeitet wurden. Die Aufgabe weist grundlegend das geschlossene Format auf, doch sind Entscheidungen teilweise auch knapp zu begründen.

Die Aufgabe zum Wirklichkeitsbezug in der Phase des Transfers lenkt dann kaum, um den Schülern ein selbstständiges Vorgehen zu ermöglichen.

Zugunsten einer Vorbereitung auf die Klassenarbeit wird von jedem Schüler ein Aufgabenblatt mit mehreren Teilen nach und nach im Unterricht bearbeitet, die Ergebnissicherungen erfolgen als Korrekturen ebenfalls auf dem Blatt.

Zeit	Phase	Ziele, zentrale Aufgaben und Impulse, Überleitungen	Sozialform	Medien
1-10	Einstieg	Hinführung <ul style="list-style-type: none"> ▶ Präsentation der Erzählung ▶ „Ist das Märchen ‚Hänsel und Gretel‘ leichter oder schwieriger zu verstehen als die Märchen, die wir bislang behandelt haben? Begründet.“ ▶ Zusammenfassung 	LV, UG	
10-50	Erarbeitung I	Untersuchung von Figuren und Handlung (TZ 1 und 2) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr sollt jetzt die Handlungen und Figuren von ‚Hänsel und Gretel‘ betrachten.“ ▶ „Untersucht die Handlungen und Figuren von ‚Hänsel und Gretel‘ genauer und überprüft dabei eure Vermutungen. Nutzt dazu die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt Teil 1. – Antwortet in Stichpunkten oder kurzen Sätzen, sofern 	EA	Kopie Text ▶ AB 1 (Teil 1)

		<p>ihr nicht einfach nur etwas ankreuzen müsst. Arbeitet einzeln.“</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Auswertung ▶ Ergebnissicherung schriftlich (Korrekturen der Ergebnisse zu Teil 1 auf Arbeitsblatt) 		
50-60	Erarbeitung II	<p>Deutung (TZ 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Damit wir das Märchen gut verstehen und dann auch für uns nutzen können, müssen wir nun noch diskutieren, was es uns sagen könnte.“ ▶ „Entwickelt eine ‚Lehre‘ aus ‚Hänsel und Gretel‘: Bearbeitet den zweiten Teil des Aufgabenblattes. Antwortet in 1 – 3 Sätzen. Arbeitet einzeln.“ ▶ Auswertung mit Diskussion ▶ Ergebnissicherung schriftlich (Korrekturen der Ergebnisse zu Teil 2 auf Arbeitsblatt) 	EA, UG	Kopie Text ▶ AB 1 (Teil 2)
60-85	Vertiefung	<p>Einordnung in die Gattung (TZ 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr wisst vermutlich schon, dass ‚Hänsel und Gretel‘ ebenso wie ‚Der Wolf und die sieben jungen Geißlein‘ und ‚Rotkäppchen‘ aus der Märchensammlung der Brüder Grimm stammt.“ ▶ „Überprüft, ob ‚Hänsel und Gretel‘ die von euch erarbeiteten Merkmale des Volksmärchens aufweist. Bearbeitet dazu den dritten Teil des Aufgabenblattes. Arbeitet einzeln.“ ▶ Auswertung ▶ Ergebnissicherung schriftlich (Korrekturen der Ergebnisse zu Teil 3 auf Arbeitsblatt) 	EA	▶ AB 1 (Teil 3)
85-90	Transfer	<p>Wirklichkeitsbezug (TZ 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Wie wir wissen, gibt es menschenfressende Hexen und Häuser aus Kuchen in der Wirklichkeit nicht.“ ▶ „Stimmen die von euch entwickelten ‚Lehren‘ auch für euch in eurer ‚normalen‘ Welt? Diskutiert.“ ▶ Ergebnissicherung mündlich 	UG	

Vorlage: Aufgaben zu „Hänsel und Gretel“

Hinführung	1. Ist das Märchen „Hänsel und Gretel“ leichter oder schwieriger zu verstehen als die Märchen, die wir bislang behandelt haben? Begründet.
Erarbeitung I Untersuchung von Figuren und Handlung	2. Untersucht die Handlungen und Figuren von „Hänsel und Gretel“ genauer und überprüft dabei eure Vermutungen. ► AB 1 Nutzt dazu die Aufgaben auf dem Arbeitsblatt Teil 1. Antwortet in Stichpunkten oder kurzen Sätzen, sofern ihr nicht einfach nur etwas ankreuzen müsst. Arbeitet einzeln.
Erarbeitung II Deutung	3. Entwickelt eine ‚Lehre‘ aus „Hänsel und Gretel“: ► AB 1 Bearbeitet den zweiten Teil des Aufgabenblattes. Antwortet in 1 – 3 Sätzen. Arbeitet einzeln.
Vertiefung Einordnung in die Gattung	4. Überprüft, ob „Hänsel und Gretel“ die von euch erarbeiteten Merkmale des Volksmärchens aufweist. ► AB 1 Bearbeitet dazu den dritten Teil des Aufgabenblattes. Arbeitet einzeln.
Transfer Wirklichkeitsbezug	5. Stimmen die von euch entwickelten ‚Lehren‘ zum Märchen „Hänsel und Gretel“ auch für euch in eurer ‚normalen‘ Welt? Diskutiert.

„Hänsel und Gretel“

Ein Märchen erschließen

Teil 1 Das Märchen untersuchen

- Nenne (in Stichpunkten oder kurzen Sätzen) die schwierigen Lagen, in denen sich Hänsel und Gretel befinden, und zwar
 - zu Beginn der Erzählung (Z. 1-88),
 - in der Mitte der Erzählung (Z. 89-149).
- Untersuche die Hauptfiguren
 - Kreuze die (nur eine!) Aussage an, die auf den gesamten Text am besten zutrifft.
Hänsel ist
 - listig und möchte gut für Gretel sorgen.
 - ein Held, der alle Probleme selbst lösen kann.
 - ein Held, der niemals auf Tricks von anderen hereinfällt.
 - schlauer als Gretel.
 - Kreuze die (nur eine!) Aussage an, die auf den gesamten Text am besten zutrifft.
Gretel ist
 - viel zu ängstlich und jammert zu viel.
 - nicht besonders schlau.
 - zu rücksichtsvoll gegenüber anderen.
 - listig und mutig, in manchen Situationen aber auch rücksichtsvoll.
- Untersuche die Auflösung der schwierigen Lage, die in der Mitte der Erzählung (Z. 88-149) dargestellt wird. Antworte in Stichpunkten oder kurzen Sätzen.
 - Ist die Auflösung positiv, negativ oder offen?
 - Welche Gründe sind für die Auflösung entscheidend? Berücksichtige auch deine Ergebnisse aus Aufgabe 2.
- Welche Auswirkung hat die Auflösung der schwierigen Lage in der Mitte der Erzählung auf die schwierige Lage vom Beginn der Erzählung? Stelle den Zusammenhang dar (in Stichpunkten oder kurzen Sätzen).

Teil 2 Das Märchen deuten

Welche ‚Lehre‘ könnte uns „Hänsel und Gretel“ mitgeben? Berücksichtige auch die Gründe für die Auflösung der schwierigen Lage. Formuliere 1 – 3 Sätze.

Teil 3 Das Märchen – ein typisches Volksmärchen?

Überprüfe, ob „Hänsel und Gretel“ ein typisches Volksmärchen ist. Berücksichtige dazu die folgenden Merkmale. Kreuze jeweils entweder trifft zu, trifft nicht zu oder trifft eingeschränkt/mit Abweichungen zu an. Im Fall von ‚trifft eingeschränkt/mit Abweichungen zu‘ begründe deine Entscheidung (in Stichpunkten oder kurzen Sätzen).

Trifft zu	Trifft eingeschränkt zu	Trifft nicht zu	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Handlung spielt irgendwann in der Vergangenheit an nicht näher beschriebenen Orten.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es gibt einen Helden oder eine Heldin, der/die sich in einer schwierigen Lage befindet.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es gibt (sehr) gute und (sehr) böse Figuren.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es gibt Figuren, Gegenstände oder Geschehnisse, die so in der Wirklichkeit nicht vorkommen (z. B. sprechende Tiere, Zaubereien ...).
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die schwierige Lage kann positiv aufgelöst werden.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Gründe dafür sind gute Eigenschaften des Helden/der Heldin und/oder der Einfluss von guten Helferfiguren.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die bösen Figuren werden am Ende bestraft.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Erzählung kann uns eine positive ‚Lehre‘ mit auf den Weg geben.

Doppelstunde 10/11

Ein eigenes Märchen schreiben

Vorbemerkung zur Differenzierung

Weil das Schreiben eines Märchens einer möglichst ergiebigen Vorbereitung auf die Klassenarbeit dienen soll, erfolgt keine Differenzierung von Aufgaben auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen. Allerdings haben die Schüler mit weniger ausgeprägten Schreibkompetenzen die Möglichkeit, sich für das Schreiben eines relativ kurzen Textes zu entscheiden.

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler haben im Verlauf der Einheit Gattungsmerkmale des Volksmärchens erarbeitet und eine Reihe von Märchen auch unter Nutzung dieser Merkmale erschlossen.

2. Hauptziel der Stunde

Die Schüler können ihre Kenntnisse zum Volksmärchen festigen, indem sie ein eigenes Märchen unter Beachtung der erarbeiteten Gattungsmerkmale schreiben.

3. Sachanalyse (Feinanalyse)

Durch die Gattungsmerkmale des Volksmärchens (vgl. Kap. I.1.3) sind die Handlungsstruktur (schwierige Lage einer Hauptfigur und positive Auflösung durch gute Eigenschaften oder Helfer), die Nutzung von phantastischen Handlungselementen und unbestimmten Zeit- und Ortsangaben sowie die Figurenkonzeption (kontrastive Figuren) der Texte grundlegend vorgegeben. Zudem sollen für das Volksmärchen übliche stilistische Merkmale verwendet werden, und zwar durch eine mäßige Nutzung von Adjektiven und wörtlicher Rede sowie durch variierende Satzanfänge. Darüber hinaus sind die gängigen Regeln von Rechtschreibung und Grammatik zu beachten. Wie für das Textschreiben allgemein gilt auch für das Schreiben des Volksmärchens, dass die Schüler den

Text zunächst planen, dann schreiben und schließlich überarbeiten sollen.

4. Didaktische Analyse

Durch das Schreiben eines eigenen Märchens sollen nicht nur Schreibkompetenzen gefördert, sondern vor allem die Gattungsmerkmale des Volksmärchens gefestigt werden.

Anders als es für andere Textsorten durchaus sinnvoll sein kann, sollen eine Ideensammlung und eine Planung des Textes nicht streng voneinander getrennt werden. Zunächst soll eine gemeinsame Sammlung von Ideen für Helden und ihre Komplikationen stattfinden, die für eine Märchenhandlung zentral sein können. Im Folgenden sollen die Schüler diese oder weitere Ideen nutzen, um den Merkmalskatalog für das Volksmärchen zu konkretisieren und damit Inhalt und Struktur ihres Textes festzulegen.

Falls die Schüler Vorschläge für moderne Märchenhelden machen, soll das zwar positiv gewürdigt, aber dennoch nicht in die Ideensammlung aufgenommen werden. Denn zugunsten einer Vorbereitung auf die Klassenarbeit soll ein Volksmärchen unter Beachtung auch der Merkmale unbestimmte Vergangenheit und unbestimmter Ort geschrieben werden.

Die verlangten stilistischen Merkmale sind von den Schülern zuvor noch nicht ausdrücklich erarbeitet worden, dürften ihnen aber unmittelbar einleuchten. Mit den anzuwendenden Regeln für Rechtschreibung und Grammatik sind die Schüler vertraut. Dennoch dürfte das Textschreiben im engeren Sinn für die Schüler eine gewisse Herausforderung darstellen. Eine Überarbeitung der eigenen Texte ist deshalb unbedingt notwendig.

Teilziele

Die Schüler können

- (1) Ideen für Märchenhelden und ihre schwierigen Lagen entwickeln;
- (2) anhand des Kataloges von Gattungsmerkmalen ihr Märchen planen;
- (3) das Märchen unter Nutzung von sprachlichen Vorgaben und ggf. eines Wörterbuches schreiben;

- (4) ihre Texte unter Beachtung der Gattungsmerkmale sowie von stilistischen Merkmalen, Orthographie und Grammatik überarbeiten.

5. Gestaltung des Unterrichts

Zur Anlage der Stunde

Phasierung: Auf eine erste Sammlung von Ideen folgt die weitere Planung der Texte, dann die Ausarbeitung und schließlich die Überarbeitung.

Sozialformen: Die Schüler nutzen, wie es sachlich angemessen und motivierend sein dürfte, Plenumsarbeit in der Hinführung und zur Auswertung am Ende der Vertiefungsphase. Aus sachlichen Gründen wird für die Planung und das Schreiben in den Erarbeitungen II und III Einzelarbeit eingesetzt. Für die Überarbeitung in der Phase der Vertiefung

wird eine Mischung aus Partnerarbeit und Einzelarbeit gewählt, weil Formen der Überarbeitung in Gruppen zeitlich nicht zu realisieren wären.

Aufgaben: Die Aufgaben lenken weitgehend mäßig durch Verweise auf schon erarbeitetes Wissen (Aufgaben zur Hinführung im Einstieg, zur Planung in Erarbeitung I, zur Überarbeitung in der Vertiefung) oder durch neu eingeführtes Wissen (Aufgabe zum Textschreiben in Erarbeitung II). Für die zweite Aufgabe der Hinführung kommt eine Nennung von zentralen Textelementen für die Planung hinzu.

Zeit	Phase	Ziele, zentrale Aufgaben und Impulse, Überleitungen	Sozialform	Medien
1-15	Einstieg	Hinführung <ul style="list-style-type: none"> ▶ „Wir haben in den vergangenen Stunden eine ganze Reihe von Märchen erschlossen und Märchenmerkmale erarbeitet. Heute sollt ihr ein eigenes Märchen schreiben.“ ▶ „In Volksmärchen gibt es immer einen Helden oder eine Heldin, der oder die sich mit einer schwierigen Lage auseinandersetzen muss. Welcher Held oder welche Heldin mit welchen Problemen könnte in eurem Märchen auftreten? Sammelt Ideen.“ ▶ Ergebnissicherung schriftlich 	UG	TB
15-25	Erarbeitung I	Textplanung (TZ 1 und 2) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Die Ideen an der Tafel könnt ihr gleich für die Planung eures Märchens nutzen, ihr könnt aber auch noch andere Helden und Probleme finden.“ ▶ „Plant euer Märchen. Nutzt dazu das Arbeitsblatt. Ihr findet dort den Katalog mit Märchenmerkmalen, den ihr schon kennt. Formuliert Stichpunkte dazu, wie ihr die Märchen-elemente jeweils ausgestalten wollt. Arbeitet einzeln.“ 	EA	▶ AB 1
25-55	Erarbeitung II	Textschreiben (TZ 3) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Nachdem die Planung abgeschlossen ist, könnt ihr nun gleich mit dem Schreiben beginnen. Zunächst sollt ihr euch aber noch einige ‚Regeln‘ für die sprachliche Gestaltung eurer Texte vor Augen führen.“ ▶ „Folgende ‚Regeln‘ gelten für die sprachliche Gestaltung eurer Texte: (1) Verwendet – so ist es für Märchen üblich – an einigen Stellen Adjektive zur Beschreibung der Figuren. (2) Nutzt wörtliche Rede. (3) Nutzt zudem unterschiedliche Satzanfänge. (4) Beachtet außerdem Rechtschreibung und Grammatik. Erläutert, weshalb diese ‚Regeln‘ wichtig sind.“ 	EA	▶ AB 1 Heft evtl. Wörterbuch

		<ul style="list-style-type: none"> ▶ „Schreibt euer Märchen auf Grundlage eurer Planung sowie unter Beachtung der sprachlichen ‚Regeln‘. Schreibt 1-3 Seiten. Ihr könnt ein Wörterbuch nutzen.“ 		
55-90	Vertiefung	Überarbeitung (TZ 4) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Nach dem Schreiben sollen die Texte überarbeitet werden.“ ▶ „Bildet Zweierteams. Lest den Text eures Partners, markiert Fehler und weitere Vorschläge für die Überarbeitung. Nutzt dazu die ‚Checkliste‘ auf der Folie. Sie enthält die Märchenmerkmale, die ihr auch für eure Planung genutzt habt, sowie die ‚Regeln‘ für die sprachliche Gestaltung. Erläutert eurem Partner eure Vorschläge.“ ▶ „Überarbeitet euren eigenen Text.“ ▶ Auswertung: „Stellt eure überarbeiteten Texte in der Lerngruppe vor. Tauscht euch darüber aus, inwiefern sie gelungene Märchen sind.“ 	PA, EA, SV, UG	▶ AB 2 Texte

Vorlage: Aufgaben zu: Ein eigenes Märchen schreiben

Hinführung	<ol style="list-style-type: none"> In Volksmärchen gibt es immer einen Helden oder eine Heldin, der oder die sich mit einer schwierigen Lage auseinandersetzen muss. Welcher Held oder welche Heldin mit welchen Problemen könnte in eurem Märchen auftreten? Sammelt Ideen.
Erarbeitung I Textplanung	<ol style="list-style-type: none"> Plant euer Märchen. ▶ AB 1 Nutzt dazu das Arbeitsblatt. Ihr findet dort den Katalog mit Märchenmerkmalen, den ihr schon kennt. Formuliert Stichpunkte dazu, wie ihr die Märchenelemente jeweils ausgestalten wollt. Arbeitet einzeln.
Erarbeitung II Textschreiben	<ol style="list-style-type: none"> Nachdem die Planung abgeschlossen ist, beginnt das Schreiben. <ol style="list-style-type: none"> ▶ AB 1 Folgende ‚Regeln‘ gelten für die sprachliche Gestaltung eurer Texte: (1) Verwendet – so ist es für Märchen üblich – an einigen Stellen Adjektive zur Beschreibung der Figuren. (2) Nutzt wörtliche Rede. (3) Nutzt zudem unterschiedliche Satzanfänge. (4) Beachtet außerdem Rechtschreibung und Grammatik. Erläutert, weshalb diese ‚Regeln‘ wichtig sind. Schreibt euer Märchen auf Grundlage eurer Planung sowie unter Beachtung der sprachlichen ‚Regeln‘. Schreibt 1-3 Seiten. Ihr könnt ein Wörterbuch nutzen.
Erarbeitung II Überarbeitung	<ol style="list-style-type: none"> Texte überarbeiten: <ol style="list-style-type: none"> Bildet Zweierteams. Lest den Text eures Partners, markiert Fehler und macht weitere Vorschläge für die Überarbeitung. ▶ AB 2 Nutzt dazu die ‚Checkliste‘. Sie enthält die Märchenmerkmale, die ihr auch für eure Planung genutzt habt, sowie die ‚Regeln‘ für die sprachliche Gestaltung. Erläutert eurem Partner eure Vorschläge. Überarbeitet euren eigenen Text. Stellt eure überarbeiteten Texte in der Lerngruppe vor. Tauscht euch darüber aus, inwiefern sie gelungene Märchen sind.

Ein Märchen schreiben

Plant euer Märchen

Es gibt einen guten Helden oder eine gute Heldin, der/die sich in einer schwierigen Lage befindet.

- Wer soll der Held/die Heldin sein und welches Problem soll er/sie haben?

Die Handlung spielt irgendwann in der Vergangenheit an nicht näher beschriebenen Orten.

- Welche Orte sollen es sein (z. B. Schloss, Hütte, Wald ...)?

Es gibt (sehr) gute und (sehr) böse Figuren.

- Wer sollen die gute (n) und die böse(n) Figur(en) außer dem guten Helden/der guten Heldin sein?

Es gibt Figuren, Gegenstände oder Geschehnisse, die so in der Wirklichkeit nicht vorkommen können (z. B. sprechende Tiere, Zaubereien ...).

- Welche besonderen Figuren etc. sollen vorkommen?

Die schwierige Lage des Helden/der Heldin kann positiv aufgelöst werden.

- Wie genau sieht diese Auflösung aus?

Die Gründe dafür sind gute Eigenschaften des Helden/der Heldin oder der Einfluss von guten Helferfiguren.

- Welche Eigenschaften des Helden/der Heldin und/oder welche Helfer bewirken die positive Auflösung?

Am Ende werden die bösen Figuren bestraft.

- Wie soll die Bestrafung aussehen?

Die Erzählung kann uns eine positive ‚Lehre‘ mit auf den Weg geben (die allerdings im Text nicht ausformuliert wird).

- Welche ‚Lehre‘ könnte das sein?

Zur sprachlichen Gestaltung

- Verwendet Adjektive zur Beschreibung der Figuren.
- Verwendet an manchen Stellen wörtliche Rede.
- Nutzt unterschiedliche Satzanfänge.
- Achtet auf korrekte Rechtschreibung und Grammatik.

Ein Märchen schreiben

Checkliste

Die Handlung, Figuren und ‚Lehre‘

- Es gibt einen guten Helden oder eine gute Heldin, der/die sich in einer schwierigen Lage befindet.
- Die Handlung spielt irgendwann in der Vergangenheit an nicht näher beschriebenen Orten.
- Es gibt (sehr) gute und (sehr) böse Figuren.
- Es gibt Figuren, Gegenstände oder Geschehnisse, die so in der Wirklichkeit nicht vorkommen können (z. B. sprechende Tiere, Zaubereien ...).
- Die schwierige Lage des Helden/der Heldin kann positiv aufgelöst werden.
- Die Gründe dafür sind gute Eigenschaften des Helden/der Heldin oder der Einfluss von guten Helferfiguren.
- Am Ende werden die bösen Figuren bestraft.
- Die Erzählung kann uns eine positive ‚Lehre‘ mit auf den Weg geben (die allerdings im Text nicht ausformuliert wird).

Die sprachliche Gestaltung

- Es werden Adjektive für die Beschreibung der Figuren verwendet.
- Es wird wörtliche Rede genutzt.
- Es werden unterschiedliche Satzanfänge genutzt.
- Es werden die Regeln für Rechtschreibung und Grammatik beachtet.

Klassenarbeit zu „Die Bienenkönigin“

Zur Differenzierung

In der Klassenarbeit soll keine Differenzierung erfolgen.

Voraussetzungen für die Klassenarbeit

Die Schüler haben im Verlauf der Einheit unterschiedlich komplexe Märchen untersucht und gedeutet sowie Gattungswissen zum Volksmärchen erworben. In diesem Rahmen haben sie auch Märchen mit weniger kontrastiven Figuren und mit mehreren, miteinander verbundenen Komplikationen erschlossen.

1. Hauptziel

Die Schüler können „Die Bienenkönigin“ unter besonderer Beachtung der Gründe für die positive Auflösung sowie unter Nutzung von Gattungsmerkmalen des Volksmärchens erschließen.

2. Sachanalyse (Feinanalyse)

(1) Handlung und Figuren: Die Hauptfigur dieser Erzählung ist ein Königssohn, der ‚Dummling‘ genannt wird. Ebenso wie seine beiden älteren Brüder will er im Rahmen einer Abenteuerversuche ein verzaubertes Schloss mit drei schlafenden Prinzessinnen erlösen; dazu muss er drei für einen Menschen viel zu schwierige Aufgaben erfüllen und ist im Falle des Scheiterns von einer Versteinerung bedroht, die seine Brüder schon getroffen hat.

Zusätzlich zu dieser zentralen Komplikation ist ein grundlegendes Problem für den jüngsten Königssohn anzunehmen; er möchte wohl nicht weiter als einfältig verspottet werden. Dieses Problem wird nicht ausdrücklich benannt, kann aber rekonstruiert werden. Dazu sind der abwertende Name und der Spott der Brüder in Kontrast zu den Eigenschaften des ‚Dummlings‘ heranzuziehen; denn es gibt keinerlei Hinweise darauf, dass er tatsächlich dumm, sondern nur darauf, dass er gefühlvoll und

mitleidig, aber durchaus auch durchsetzungsfähig ist.

Der ‚Dummling‘ erreicht eine positive Auflösung seiner zentralen Komplikation. Er kann die Aufgaben lösen, das Schloss entzaubern, die liebste Prinzessin heiraten und nach dem Tod ihres Vaters König werden. Damit dürfte er die Anerkennung seines Umfeldes erlangen und so auch sein grundlegendes Problem bewältigen. Der Grund für die Auflösung seiner zentralen Schwierigkeit ist, dass er Hilfe von Tieren erhält, für die die Aufgaben einfach zu erfüllen sind. Sie helfen ihm, weil er sie entsprechend seinen Charaktereigenschaften zuvor vor willkürlichen Störungen oder Tötungen durch seine Brüder gerettet hatte und die Tiere sich offenbar dankbar bezeugen wollen. Allerdings waren die Brüder, obwohl sie zuvor die Tiere bedroht und ein „wildes und wüstes Leben“ geführt hatten, wohl nicht gänzlich böse. Denn immerhin hatten sie sich ja vom ‚Dummling‘ von ihren schlechten Tendenzen abbringen lassen. Schließlich werden sie ebenfalls entzaubert und erhalten sogar noch eine Belohnung durch Heirat mit den anderen Prinzessinnen.

(2) Darstellung: Mit einer auktorialen Erzählperspektive, dem Verzicht auf Innensicht, einem kaum kommentierenden Erzähler, der nicht an der Handlung beteiligt ist, und dem sparsamen Gebrauch von wörtlicher Rede sowie einem chronologischen Erzählen werden märchentypische Darstellungsverfahren ohne besondere Funktionen genutzt.

(3) Möglichkeiten für eine Gesamtdeutung: Die Erzählung legt zunächst einmal die Auffassung nahe, dass Menschen, die mitleidig und rücksichtsvoll mit anderen Wesen umgehen, aber auch entschieden zum Schutz anderer auftreten, schließlich dafür belohnt werden und ihr Lebensglück finden. Darüber hinaus könnte der Text aber auch sagen, dass sogar Personen, die sich weniger konstruktiv verhalten, von den Belohnungen eines rücksichtsvollen Menschen profitieren können.

(4) Einordnung in die Gattung: Typisch für ein Volksmärchen sind an dieser Erzählung das Handlungsmuster ‚guter Held kann seine schwierige Lage durch gute Eigenschaften und durch Helfer im Rahmen einer Reise positiv auflösen‘ und Möglich-

keiten für eine entsprechende positive Gesamtdeutung sowie eine eindimensionale Vermischung von phantastischen und realistischen Handlungselementen. Die Figuren sind allerdings nicht völlig märchentypisch gestaltet. Denn der ‚Dummling‘ ist womöglich keine ganz eindimensionale Figur und die Kontraste zwischen guten und bösen Figuren sind hier zumindest nicht so stark ausgeprägt wie sonst häufig im Volksmärchen. Zudem wird ein gutes Ende sogar für die weniger rücksichtsvollen Figuren möglich.

3. Didaktische Analyse

Das Märchen dürfte für die Schüler grundlegend relativ einfach zu erschließen sein. Die zentrale Handlung von „Der Dummling“ ist insofern etwas komplexer, als die in den zuvor behandelten Volksmärchen als die positive Auflösung durch ein Zusammenwirken von guten Eigenschaften des Helden und den Fähigkeiten von Helferfiguren zustande kommt. Doch dürfte ein für das Textverstehen notwendiges Erkennen sowohl der zentralen Komplikation und der Auflösung als auch der genannten Faktoren für die Auflösung für die meisten Schüler möglich werden.

Eine gewisse Herausforderung entsteht dadurch, dass es für ein angemessenes Verstehen nicht nur notwendig ist, die Handlung um die zentrale Komplikation zu erkennen, sondern auch, ein weiteres, grundlegendes Problem der Hauptfigur sowie seine Verbindung mit der zentralen Handlung zu erfassen (positive Auflösung der zentralen schwierigen Lage dürfte zugleich eine positive Lösung des grundlegenden Problems bewirken). Doch wurde eine ganz ähnliche Untersuchung bereits in der Doppelstunde zu „Hänsel und Gretel“ vorgenommen. Eine entsprechende Leistung sollte deshalb für die meisten Schüler zumindest in hinreichendem Maße zu erbringen sein, auch wenn das grundlegende Problem des ‚Dummlings‘ weniger offensichtlich ist als das von Hänsel und Gretel.

Auch die notwendige Gesamtdeutung mit einer hinreichenden Berücksichtigung von Handlungselementen und einer angemessenen Abstraktion dürfte noch eine gewisse Herausforderung darstellen. Sie ist aber wohl ebenfalls von der Mehrzahl der Schüler zu bewältigen, weil die entsprechende Leistung im Verlauf der Einheit wiederholt geübt wurde.

Eine größere Schwierigkeit – und damit zugleich eine Möglichkeit für die leistungsstärkeren Schüler, ihre besonderen Fähigkeiten zu zeigen – ergibt sich

bei der ansonsten weitgehend einfachen vertiefenden Einordnung in die Gattung durch die für ein Volksmärchen untypische geringere Kontrastierung von Figuren und das gute Ende für alle.

Auf eine Darstellungsanalyse wird wiederum verzichtet, weil sie für das Textverstehen kaum ergiebig sein könnte.

Auch ein Wirklichkeitsbezug soll in der Klassenarbeit nicht vorgenommen werden, zum Ersten aus Zeitgründen, zum Zweiten, weil eine entsprechende Leistung nur schwer zu bewerten wäre.

Teilziele

Die Schüler können

- (1) die grundlegende und die zentrale schwierige Lage der Hauptfigur ‚Dummling‘ darstellen (mangelnde Achtung v. a. durch seine Familie, riskantes Bemühen um eine Erlösung des Schlosses);
- (2) zentrale Eigenschaften der Hauptfigur nennen (gefühlvoll und mitleidig, aber auch durchsetzungsfähig);
- (3) die Gründe für eine Auflösung ihrer zentralen schwierigen Lage darstellen und dabei auch ihre Eigenschaften berücksichtigen;
- (4) die Verbindung der grundlegenden schwierigen Lage und der zentralen Handlung erläutern (positive Auflösung der zentralen schwierigen Lage dürfte zugleich positive Lösung der grundlegenden Schwierigkeit bewirken);
- (5) eine Gesamtdeutung des Märchens entwickeln und dabei auch die Gründe für die positive Auflösung berücksichtigen;
- (6) „Die Bienenkönigin“ (mit weitgehend positivem Ergebnis und einigen Abweichungen) in die Gattung des Volksmärchens einordnen.

4. Zu den Aufgaben

Auf eine Aufgabe zur Hinführung wird für die Klassenarbeit für Schüler zu Beginn der Sekundarstufe I verzichtet. Ansonsten sollen die Aufgabentypen genutzt werden, die den Schülern schon aus der Erschließung von „Hänsel und Gretel“ bekannt sind und die insgesamt einen mittleren Grad an Lenkung aufweisen.

Es handelt sich zum Teil um Aufgaben im halboffenen Format, die vor allem durch Vorgaben von Analysekat­egorien und Textstellen in mittlerem Maße lenken (Aufgaben 1, 3 und 4 unter Teil 1; für Aufgabe 3 kommt ein Verweis auf schon erarbeitetes Wissen hinzu, für Aufgabe 4 die Vorgabe eines Teilergebnisses). Für die Figurenanalyse (Aufgabe 2 unter Teil 1) wird allerdings zugunsten der leistungsschwächeren Schüler wiederum eine arbeits­erleichternde stark lenkende Aufgabe im geschlossenen Format genutzt und für die Überprüfung der Gattungsmerkmale (Aufgabe unter Teil 3) ebenfalls eine stark lenkende Aufgabe (geschlossenes

Format mit Ergänzungen im halboffenen Format), die aber als Hypothesen von den Schülern selbst erarbeitete Gattungsmerkmale einsetzt. Für die Gesamtdeutung (Aufgabe unter Teil 2) soll wie schon im Set zu „Hänsel und Gretel“ eine Aufgabe verwendet werden, die durch die Vorgabe eines besonders zu beachtenden Textelementes nur mäßig lenkt und es den leistungsstärkeren Schülern erlaubt, ihre Fähigkeiten zu zeigen und eventuell auch in Form eines kurzen Textes zu antworten.

Klassenarbeit zu „Die Bienenkönigin“

Teil 1

1. Nenne (in Stichpunkten oder kurzen Sätzen) die schwierigen Lagen, in denen sich die „Dummling“ genannte Figur befindet, und zwar
 - a) zu Beginn der Erzählung (Z. 1-5)
 - b) in einem letzten Teil der Erzählung (Z. 14-43).

2. Kreuze die (nur eine!) Aussage an, die auf den gesamten Text am besten zutrifft.
Die „Dummling“ genannte Figur ist tatsächlich
 - im Zählen und Rechnen nicht gut.
 - ängstlich sowie etwas faul und träge.
 - schlau und listig.
 - gefühlvoll und rücksichtsvoll, aber auch durchsetzungsfähig.

3. Untersuche die Auflösung der schwierigen Lage, die in einem letzten Teil der Erzählung (Z. 14-43) dargestellt wird. Antworte in Stichpunkten oder kurzen Sätzen.
 - a) Ist die Auflösung positiv, negativ oder offen?
 - b) Welche Gründe sind für die Auflösung entscheidend? Berücksichtige auch deine Ergebnisse aus Aufgabe 2.

4. Welche Auswirkung hat die Auflösung der schwierigen Lage in einem letzten Teil der Erzählung auf die schwierige Lage vom Beginn der Erzählung? Stelle den Zusammenhang dar (in Stichpunkten oder kurzen Sätzen).

Teil 2

Welche ‚Lehre‘ könnte uns die Erzählung „Die Bienenkönigin“ mitgeben? Berücksichtige auch die Gründe für die Auflösung der schwierigen Lage. Schreibe 1 - 3 Sätze.

Teil 3

Überprüfe, ob „Die Bienenkönigin“ ein typisches Volksmärchen ist. Berücksichtige dazu die folgenden Merkmale. Kreuze jeweils entweder trifft zu, trifft nicht zu oder trifft eingeschränkt/mit Abweichungen zu an. Im Fall von ‚trifft eingeschränkt zu/mit Abweichungen‘ begründe deine Entscheidung in Stichpunkten.

Trifft zu	Trifft ein- geschränkt zu	Trifft nicht zu	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es gibt (sehr) gute und (sehr) böse Figuren.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Handlung spielt irgendwann in der Vergangenheit an nicht näher beschriebenen Orten.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es gibt einen Helden/eine Heldin, der/die sich in einer schwierigen Lage befindet.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Es gibt Figuren, Gegenstände oder Geschehnisse, die so in der Wirklichkeit nicht vorkommen (z. B. sprechende Tiere, Zaubereien ...).
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die schwierige Lage kann positiv aufgelöst werden.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Gründe dafür sind gute Eigenschaften des Helden/der Heldin und/oder der Einfluss von guten Helferfiguren.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die bösen Figuren werden am Ende bestraft.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Die Erzählung kann uns eine positive ‚Lehre‘ mit auf den Weg geben (die allerdings vom Text nicht direkt formuliert wird).

3. Die literarischen Texte

Der Wolf und die sieben jungen Geißlein

Brüder Grimm

Der Wolf und die sieben jungen Geißlein

Es war einmal eine alte Geiß, die hatte sieben junge Geißlein und hatte sie lieb, wie eine Mutter ihre Kinder lieb hat. Eines Tages wollte sie in den Wald gehen und Futter holen, da rief sie alle sieben herbei und sprach: »Liebe Kinder, ich will hinaus in den Wald, seid auf eurer Hut vor dem Wolf; wenn er hereinkommt, so frißt er euch alle mit Haut und Haar. Der Bösewicht verstellt sich oft, aber an seiner rauhen Stimme und an seinen schwarzen Füßen werdet ihr ihn gleich erkennen.« Die Geißlein sagten: »Liebe Mutter, wir wollen uns schon in acht nehmen, ihr könnt ohne Sorge fortgehen.« Da meckerte die Alte und machte sich getrost auf den Weg.

Es dauerte nicht lange, so klopfte jemand an die Haustür und rief: »Macht auf, ihr lieben Kinder, eure Mutter ist da und hat jedem von euch etwas mitgebracht.« Aber die Geißerchen hörten an der rauhen Stimme, daß es der Wolf war. »Wir machen nicht auf,« riefen sie, »du bist unsere Mutter nicht, die hat eine feine und liebliche Stimme, aber deine Stimme ist rau; du bist der Wolf.« Da ging der Wolf fort zu einem Krämer und kaufte sich ein großes Stück Kreide; die aß er und machte damit seine Stimme fein. Dann kam er zurück, klopfte an die Haustür und rief: »Macht auf, ihr lieben Kinder, eure Mutter ist da und hat jedem von euch etwas mitgebracht.« Aber der Wolf hatte seine schwarze Pfote in das Fenster gelegt, das sahen die Kinder und riefen: »Wir machen nicht auf, unsere Mutter hat keinen schwarzen Fuß wie du; du bist der Wolf.« Da lief der Wolf zu einem Bäcker und sprach: »Ich habe mich an den Fuß gestoßen, streich mir Teig darüber.« Und als ihm der Bäcker die Pfote bestrichen hatte, so lief er zum Müller und sprach: »Streu mir weißes Mehl auf meine Pfote.« Der Müller dachte, »der Wolf will einen betrügen« und weigerte sich, aber der Wolf sprach: »Wenn du es nicht thust, so fresse ich dich.« Da fürchtete sich der Müller und machte ihm die Pfote weiß. Ja, so sind die Menschen.

Nun ging der Bösewicht zum drittenmal zu der Haustür, klopfte an und sprach: »Macht mir auf, Kinder, euer liebes Mütterchen ist heimgekommen und hat jedem von euch etwas aus dem Walde mitgebracht.« Die Geißerchen riefen: »Zeig uns erst deine Pfote, damit wir wissen, daß du unser liebes Mütterchen bist.« Da legte er die Pfote ins Fenster und als sie sahen, daß sie weiß war, so glaubten sie, es wäre alles wahr, was er sagte, und machten die Thür auf. Wer aber hereinkam, das war der Wolf. Sie erschrakten und wollten sich verstecken. Das eine sprang unter den Tisch, das zweite ins Bett, das dritte in den Ofen, das vierte in die Küche, das fünfte in den Schrank, das sechste unter die Waschschüssel, das siebente in den Kasten der Wanduhr. Aber der Wolf fand sie alle und machte nicht langes Federlesen: eins nach dem andern schluckte er in seinen Rachen; nur das jüngste in dem Uhrkasten das fand er nicht. Als der Wolf seine Lust gebüßt hatte, trollte er sich fort, legte sich draußen auf der grünen Wiese unter einen Baum und fing an zu schlafen.

Nicht lange danach kam die alte Geiß aus dem Walde wieder heim. Ach, was mußte sie da erblicken! Die Haustür stand sperrweit auf: Tisch, Stühle und Bänke waren umgeworfen, die Waschschüssel lag in Scherben, Decke und Kissen waren aus dem Bett gezogen. Sie suchte ihre Kinder, aber nirgends waren sie zu finden. Sie rief sie nacheinander bei Namen, aber niemand antwortete. Endlich als sie an das jüngste kam, da rief eine feine Stimme: »Liebe Mutter, ich stecke im Uhrkasten.« Sie holte es heraus und es erzählte ihr, daß der Wolf gekommen wäre und die anderen alle gefressen hätte. Da könnt ihr denken, wie sie über ihre armen Kinder geweint hat.

40 Endlich ging sie in ihrem Jammer hinaus und das jüngste Geißlein lief mit. Als sie auf die Wiese kam, so lag da der Wolf an dem Baum und schnarchte, daß die Äste zitterten. Sie betrachtete ihn von allen Seiten und sah, daß in seinem angefüllten Bauch sich etwas regte und zappelte. »Ach Gott,« dachte sie, »sollten meine armen Kinder, die er zum Abendbrot hinuntergewürgt hat, noch am Leben sein?« Da mußte das Geißlein nach Hause laufen und Schere, Nadel und Zwirn holen. Dann schnitt sie dem Ungetüm den
45 Wanst auf und kaum hatte sie einen Schnitt gethan, so streckte schon ein Geißlein den Kopf heraus, und als sie weiter schnitt, so sprangen nacheinander alle sechs heraus und waren noch alle am Leben, und hatten nicht einmal Schaden gelitten, denn das Ungetüm hatte sie in der Gier ganz hinuntergeschluckt. Das war eine Freude! Da herzten sie ihre liebe Mutter und hüpfen wie ein Schneider, der Hochzeit hält. Die Alte aber sagte: »Jetzt geht und sucht Wackersteine, damit wollen wir dem gottlosen Tier den Bauch
50 füllen, solange es noch im Schlafe liegt.« Da schleppten die sieben Geißerchen in aller Eile die Steine herbei und steckten sie ihm in den Bauch, soviel sie hineinbringen konnten. Dann nähte ihn die Alte in aller Geschwindigkeit wieder zu, daß er nichts merkte und sich nicht einmal regte.

Als der Wolf endlich ausgeschlafen hatte, machte er sich auf die Beine, und weil ihm die Steine im Magen so großen Durst erregten, so wollte er zu einem Brunnen gehen und trinken. Als er aber anfang zu
55 gehen und sich hin und her zu bewegen, so stießen die Steine in seinem Bauch aneinander und rappelten. Da rief er:

»Was rumpelt und pumpelt
in meinem Bauch herum?
Ich meinte es wären sechs Geißlein
60 so sind's lauter Wackerstein.«

Und als er an den Brunnen kam und sich über das Wasser bückte und trinken wollte, da zogen ihn die schweren Steine hinein und er mußte jämmerlich ersaufen. Als die sieben Geißlein das sahen, da kamen sie herbeigelaufen, riefen laut: »Der Wolf ist tot! der Wolf ist tot!« und tanzten mit ihrer Mutter vor Freude um den Brunnen herum.

Wörterklärungen:

Z. 2: Geiß/Geißlein: Ziege/Ziegenkinder

Z. 4: seid auf euer Hut: seid wachsam/vorsichtig

Z. 7: in acht nehmen: aufpassen, vorsichtig sein

Z. 18: Krämer: jemand, der einen kleinen Laden hat

Z. 18: Müller: Handwerker, der in einer Mühle aus Getreide Mehl macht

Z. 29: Federlesen: großer Aufwand, große Umstände

Z. 31: seine Lust gebüßt: seinen Hunger gestillt

Z. 44: Zwirn: Faden

Z. 44: Ungetüm: Ungeheuer

Z. 45: Wanst: Bauch

Z. 48: hüpfen wie ein Schneider der Hochzeit hält: wild vor Freude hüpfen

Z. 49: gottloses Tier: hier böses, gemeines, hinterhältiges Tier, zudem auch: das den Willen und die Gebote Gottes missachtende Tier

Rotkäppchen

Brüder Grimm

Rotkäppchen

Es war einmal eine kleine süße Dirne, die hatte jedermann lieb, der sie nur ansah, am allerliebsten aber ihre Großmutter, die wusste gar nicht, was sie alles dem Kinde geben sollte. Einmal schenkte sie ihm ein Käppchen von rotem Sammet und weil ihm das so wohl stand, und es nichts anderes mehr tragen wollte, hieß es nur das Rotkäppchen.

5 Eines Tages sprach seine Mutter zu ihm: »Komm, Rotkäppchen, da hast du ein Stück Kuchen und eine Flasche Wein, bring das der Großmutter hinaus; sie ist krank und schwach und wird sich daran laben. Mach dich auf, bevor es heiß wird, und wenn du hinauskommst, so geh hübsch sittsam und lauf nicht vom Weg ab, sonst fällst du und zerbrichst das Glas und die Großmutter hat nichts. Und wenn du in ihre Stube kommst, so vergiss nicht guten Morgen zu sagen und guck nicht erst in alle Ecken herum.«

10 »Ich will schon alles gut machen«, sagte Rotkäppchen zur Mutter, und gab ihr die Hand darauf.

Die Großmutter aber wohnte draußen im Wald, eine halbe Stunde vom Dorf. Wie nun Rotkäppchen in den Wald kam, begegnete ihm der Wolf. Rotkäppchen aber wusste nicht, was das für ein böses Tier war und fürchtete sich nicht vor ihm. »Guten Tag, Rotkäppchen«, sprach er. »Schönen Dank, Wolf.«

15 »Wo hinaus so früh, Rotkäppchen?«

»Zur Großmutter.«

»Was trägst du unter der Schürze?«

»Kuchen und Wein: Gestern haben wir gebacken, da soll sich die kranke und schwache Großmutter etwas zu gute tun und sich damit stärken.«

20 »Rotkäppchen, wo wohnt deine Großmutter?«

»Noch eine gute Viertelstunde weiter im Wald, unter den drei großen Eichbäumen, da steht ihr Haus, unten sind die Nusshecken, das wirst du ja wissen«, sagte Rotkäppchen.

Der Wolf dachte bei sich: »Das junge zarte Ding, das ist ein fetter Bissen, der wird noch besser schmecken als die Alte; du musst es listig anfangen, damit du beide erschnappst.«

25 Da ging er ein Weilchen neben Rotkäppchen her, dann sprach er: »Rotkäppchen, sieh einmal die schönen Blumen, die ringsumher stehen, warum guckst du dich nicht um? Ich glaube, du hörst gar nicht, wie die Vöglein so lieblich singen? Du gehst ja für dich hin als wenn du zur Schule gehst, und ist so lustig draußen in dem Wald.«

30 Rotkäppchen schlug die Augen auf, und als es sah, wie die Sonnenstrahlen durch die Bäume hin und her tanzten, und alles voll schöner Blumen stand, dachte es: »Wenn ich der Großmutter einen frischen Strauß mitbringe, der wird ihr auch Freude machen: Es ist so früh am Tage, dass ich doch zu rechter Zeit ankomme«, lief vom Wege ab in den Wald hinein und suchte Blumen. Und wenn es eine gebrochen hatte, meinte es, weiter hinaus stände eine schönere, und lief danach, und geriet immer tiefer in den Wald hinein. Der Wolf aber ging geradeswegs nach dem Hause der Großmutter und klopfte an die Tür. »Wer ist draußen?«

35 »Rotkäppchen, das bringt Kuchen und Wein, mach auf.«

»Drück nur auf die Klinke«, rief die Großmutter, »ich bin zu schwach und kann nicht aufstehen.« Der Wolf drückte auf die Klinke, die Tür sprang auf und er ging, ohne ein Wort zu sprechen, gerade zum Bett der Großmutter und verschluckte sie. Dann tat er ihre Kleider an, setzte ihre Haube auf, legte sich in ihr Bett und zog die Vorhänge vor.

40 Rotkäppchen aber war nach den Blumen herumgelaufen, und als es so viel zusammen hatte, dass es keine mehr tragen konnte, fiel ihm die Großmutter wieder ein und es machte sich auf den Weg zu ihr. Es wunderte sich, dass die Tür aufstand, und wie es in die Stube trat, so kam es ihm so seltsam darin vor, dass es dachte: »Ei, du mein Gott, wie ängstlich wird mir's heute zu Mut, und bin sonst so gern bei der Großmutter!« Es rief: »Guten Morgen«, bekam aber keine Antwort. Darauf ging es zum Bett und zog die

Vorhänge zurück; da lag die Großmutter, und hatte die Haube tief ins Gesicht gesetzt und sah so wunderbar aus. »Ei, Großmutter, was hast du für große Ohren!«

»Dass ich dich besser hören kann.«

50 »Ei, Großmutter, was hast du für große Augen!«

»Dass ich dich besser sehen kann.«

»Ei, Großmutter, was hast du für große Hände!«

»Dass ich dich besser packen kann.«

»Aber, Großmutter, was hast du für ein entsetzlich großes Maul!«

55 »Dass ich dich besser fressen kann.« Kaum hatte der Wolf das gesagt, so tat er einen Satz aus dem Bett und verschlang das arme Rotkäppchen. Wie der Wolf sein Gelüsten gestillt hatte, legte er sich wieder ins Bett, schlief ein und fing an überlaut zu schnarchen.

Der Jäger ging eben an dem Hause vorbei und dachte: »Wie die alte Frau schnarcht, du musst doch sehen, ob ihr etwas fehlt.«

60 Da trat er in die Stube, und wie er vor das Bett kam, so sah er, dass der Wolf darin lag. »Finde ich dich hier, du alter Sünder«, sagte er, »ich habe dich lange gesucht.« Nun wollte er seine Büchse anlegen, da fiel ihm ein, der Wolf könnte die Großmutter gefressen haben, und sie wäre noch zu retten; schoss nicht, sondern nahm eine Schere und fing an, dem schlafenden Wolf den Bauch aufzuschneiden. Wie er ein paar Schnitte getan hatte, da sah er das rote Käppchen leuchten, und noch ein paar Schnitte, da sprang das Mädchen heraus und rief: »Ach, wie war ich erschrocken, wie war's so dunkel in dem Wolf seinem Leib!«

65 Und dann kam die alte Großmutter auch noch lebendig heraus und konnte kaum atmen. Rotkäppchen aber holte geschwind große Steine, damit füllten sie dem Wolf den Leib, und wie er aufwachte, wollte er fortspringen, aber die Steine waren so schwer, dass er gleich niedersank und sich totfiel.

Da waren alle drei vergnügt; der Jäger zog dem Wolf den Pelz ab und ging damit heim, die Großmutter aß den Kuchen und trank den Wein, den Rotkäppchen gebracht hatte, und erholte sich wieder, Rotkäppchen aber dachte: »Du willst dein Lebtag nicht wieder allein vom Wege ab in den Wald laufen, wenn dir's die Mutter verboten hat.«

70

Wörterklärungen:

Z. 2 Dirne: Mädchen

Z. 4 Sammet (Samt): ein weicher Stoff

Z. 7 laben: sich mit Speisen oder Getränken erfrischen/stärken

Z. 10 Stube: Zimmer

Z. 32 gebrochen: gepflückt

Z. 56 sein Gelüsten gestillt: seinen Hunger gestillt

Z. 61 Büchse: Gewehr, Flinte

Z. 65 Leib: Körper, hier v. a.: Bauch

Dornröschen

Brüder Grimm

Dornröschen

Vorzeiten waren ein König und eine Königin, die sprachen jeden Tag: »Ach, wenn wir doch ein Kind hätten!«, und kriegten immer keins. Da trug sich zu, als die Königin einmal im Bade saß, dass ein Frosch aus dem Wasser ans Land kroch und zu ihr sprach: »Dein Wunsch wird erfüllt werden, ehe ein Jahr vergeht, wirst du eine Tochter zur Welt bringen.«

Was der Frosch gesagt hatte, das geschah, und die Königin gebar ein Mädchen, das war so schön, dass der König vor Freude sich nicht zu lassen wusste und ein großes Fest anstellte. Er ladete nicht bloß seine Verwandte, Freunde und Bekannte, sondern auch die weisen Frauen dazu ein, damit sie dem Kind hold und gewogen wären. Es waren ihrer dreizehn in seinem Reiche, weil er aber nur zwölf goldene Teller hatte, von welchen sie essen sollten, so musste eine von ihnen daheim bleiben.

Das Fest ward mit aller Pracht gefeiert, und als es zu Ende war, beschenkten die weisen Frauen das Kind mit ihren Wundergaben: die eine mit Tugend, die andere mit Schönheit, die dritte mit Reichtum, und so mit allem, was auf der Welt zu wünschen ist. Als elfe ihre Sprüche eben getan hatten, trat plötzlich die dreizehnte herein. Sie wollte sich dafür rächen, dass sie nicht eingeladen war, und ohne jemand zu grüßen oder nur anzusehen, rief sie mit lauter Stimme: »Die Königstochter soll sich in ihrem fünfzehnten Jahr an einer Spindel stechen und tot hinfallen.« Und ohne ein Wort weiter zu sprechen, kehrte sie sich um und verließ den Saal.

Alle waren erschrocken, da trat die zwölfte hervor, die ihren Wunsch noch übrig hatte, und weil sie den bösen Spruch nicht aufheben, sondern nur ihn mildern konnte, so sagte sie: »Es soll aber kein Tod sein, sondern ein hundertjähriger tiefer Schlaf, in welchen die Königstochter fällt.«

Der König, der sein liebes Kind vor dem Unglück gern bewahren wollte, ließ den Befehl ausgehen, dass alle Spindeln im ganzen Königreiche sollten verbrannt werden. An dem Mädchen aber wurden die Gaben der weisen Frauen sämtlich erfüllt, denn es war so schön, sittsam, freundlich und verständig, dass es jedermann, der es ansah, liebhaben musste. Es geschah, dass an dem Tage, wo es gerade fünfzehn Jahr alt ward, der König und die Königin nicht zu Haus waren und das Mädchen ganz allein im Schloss zurückblieb. Da ging es allerorten herum, besah Stuben und Kammern, wie es Lust hatte, und kam endlich auch an einen alten Turm. Es stieg die enge Wendeltreppe hinauf und gelangte zu einer kleinen Türe. In dem Schloss steckte ein verrosteter Schlüssel, und als es umdrehte, sprang die Türe auf, und saß da in einem kleinen Stübchen eine alte Frau mit einer Spindel und spann emsig ihren Flachs.

»Guten Tag, du altes Mütterchen«, sprach die Königstochter, »was machst du da?«

»Ich spinne«, sagte die Alte und nickte mit dem Kopf. »Was ist das für ein Ding, das so lustig herumspringt?« sprach das Mädchen, nahm die Spindel und wollte auch spinnen. Kaum hatte sie aber die Spindel angerührt, so ging der Zauberspruch in Erfüllung, und sie stach sich damit in den Finger. In dem Augenblick aber, wo sie den Stich empfand, fiel sie auf das Bett nieder, das da stand, und lag in einem tiefen Schlaf.

Und dieser Schlaf verbreitete sich über das ganze Schloss: der König und die Königin, die eben heimgekommen waren und in den Saal getreten waren, fingen an einzuschlafen, und der ganze Hofstaat mit ihnen. Da schliefen auch die Pferde im Stall, die Hunde im Hofe, die Tauben auf dem Dache, die Fliegen an der Wand, ja, das Feuer, das auf dem Herd flackerte, ward still und schlief ein, und der Braten hörte auf zu brutzeln, und der Koch, der den Küchenjungen, weil er etwas versehen hatte, in den Haaren ziehen wollte, ließ ihn los und schlief. Und der Wind legte sich, und auf den Bäumen vor dem Schloss regte sich kein Blättchen mehr. Rings um das Schloss aber begann eine Dornenhecke zu wachsen, die jedes Jahr höher ward und endlich das ganze Schloss umzog und darüber hinaus wuchs, dass gar nichts mehr davon zu sehen war, selbst nicht die Fahne auf dem Dach.

Es ging aber die Sage in dem Land von dem schönen schlafenden Dornröschen, denn so ward die Königstochter genannt, also dass von Zeit zu Zeit Königssöhne kamen und durch die Hecke in das Schloss

dringen wollten. Es war ihnen aber nicht möglich, denn die Dornen, als hätten sie Hände, hielten fest zusammen, und die Jünglinge blieben darin hängen, konnten sich nicht wieder losmachen und starben eines jämmerlichen Todes.

50 Nach langen, langen Jahren kam wieder einmal ein Königssohn in das Land und hörte, wie ein alter Mann von der Dornenhecke erzählte, es sollte ein Schloss dahinter stehen, in welchem eine wunderschöne Königstochter, Dornröschen genannt, schon seit hundert Jahren schlief, und mit ihr schliefen der König und die Königin und der ganze Hofstaat. Er wusste auch von seinem Großvater, dass schon
55 viele Königssöhne gekommen wären und versucht hätten, durch die Dornenhecke zu dringen, aber sie wären darin hängengeblieben und eines traurigen Todes gestorben. Da sprach der Jüngling: »Ich fürchte mich nicht, ich will hinaus und das schöne Dornröschen sehen.« Der gute Alte mochte ihm abraten, wie er wollte, er hörte nicht auf seine Worte. Nun waren aber gerade die hundert Jahre verflossen, und der Tag war gekommen, wo Dornröschen wieder erwachen sollte. Als der Königssohn sich der Dornenhecke näherte, waren es lauter große schöne Blumen, die taten sich von selbst auseinander und ließen ihn unbeschädigt hindurch, und hinter ihm taten sie sich wieder als eine Hecke zusammen. Im Schlosshof sah
60 er die Pferde und scheckigen Jagdhunde liegen und schlafen, auf dem Dache saßen die Tauben und hatten das Köpfchen unter den Flügel gesteckt. Und als er ins Haus kam, schliefen die Fliegen an der Wand, der Koch in der Küche hielt noch die Hand, als wollte er den Jungen anpacken, und die Magd saß vor dem schwarzen Huhn, das sollte gerupft werden.

65 Da ging er weiter und sah im Saale den ganzen Hofstaat liegen und schlafen, und oben bei dem Throne lag der König und die Königin. Da ging er noch weiter, und alles war so still, dass einer seinen Atem hören konnte, und endlich kam er zu dem Turm und öffnete die Türe zu der kleinen Stube, in welcher Dornröschen schlief. Da lag es und war so schön, dass er die Augen nicht abwenden konnte, und er bückte sich und gab ihm einen Kuss.

70 Wie er es mit dem Kuss berührt hatte, schlug Dornröschen die Augen auf, erwachte und blickte ihn ganz freundlich an. Da gingen sie zusammen herab, und der König erwachte und die Königin und der ganze Hofstaat und sahen einander mit großen Augen an. Und die Pferde im Hof standen auf und rüttelten sich; die Jagdhunde sprangen und wedelten; die Tauben auf dem Dache zogen das Köpfchen unterm Flügel hervor, sahen umher und flogen ins Feld; die Fliegen an den Wänden krochen weiter; das Feuer in der
75 Küche erhob sich, flackerte und kochte das Essen; der Braten fing wieder an zu brutzeln; und der Koch gab dem Jungen eine Ohrfeige, dass er schrie; und die Magd rupfte das Huhn fertig.

Und da wurde die Hochzeit des Königssohns mit dem Dornröschen in aller Pracht gefeiert, und sie lebten vergnügt bis an ihr Ende.

Wörterklärungen

Z. 3 Da trug sich zu: Da passierte es einmal

Z. 7 sich nicht zu lassen mußte: außer sich vor Freude war

Z. 7 ladete: lud

Z. 8f. hold und gewogen sein: es gut mit jemand meinen

Z. 12 Tugend: (moralische) Vortrefflichkeit

Z. 16 Spindel: Stab, auf den ein Faden gewickelt wird

Z. 23 sittsam: gut erzogen

Z. 26 Stuben und Kammern: verschiedene Räume im Schloss

Z. 29 emsig: fleißig

Z. 29 Flachs: Pflanze, aus deren Teilen man den Stoff Leinen herstellen kann

Z. 29 spannt: kommt von Spinnen, Pflanzenfasern (Teile von Pflanzen) zu einem Faden drehen

Z. 37 Hofstaat: alle Personen, die mit König und Königin auf dem Schloss leben oder dort arbeiten

Der Schweinehirt

Hans Christian Andersen

Der Schweinehirt

Es war einmal ein armer Prinz; er hatte ein Königreich, welches ganz klein war; aber es war immer groß genug, um darauf zu heiraten, und verheiraten wollte er sich.

5 Nun war es freilich etwas keck von ihm, dass er zur Tochter des Kaisers zu sagen wagte: »Willst Du mich haben?« Aber er wagte es doch, denn sein Name war weit und breit berühmt; es gab Hunderte von Prinzessinnen, die gern ja gesagt hätten, aber ob sie es wohlthat?

Nun, wir wollen sehen.

10 Auf dem Grabe des Vaters des Prinzen war ein Rosenstrauch, so ein herrlicher Rosenstrauch! Der blühte nur jedes fünfte Jahr, und auch dann trug er nur eine einzige Rose; aber was für eine Rose! Die duftete so süß, dass man alle seine Sorgen und seinen Kummer vergaß, wenn man daran roch. Und dann hatte er eine Nachtigall, die konnte singen, als ob alle schönen Melodien in ihrer kleinen Kehle säßen. Diese Rose und diese Nachtigall sollte die Prinzessin haben; und deshalb wurden sie beide in große Silberbehälter gesetzt und so ihr zugesandt.

15 Der Kaiser ließ sie vor sich her in den großen Saal tragen, wo die Prinzessin war und »Es kommt Besuch« mit ihren Hofdamen spielte; und als sie die großen Behälter mit den Geschenken darin erblickte, klatschte sie vor Freude in die Hände.

»Wenn es doch eine kleine Mietzkatze wäre!« sagte sie. - Aber da kam der Rosenstrauch mit der herrlichen Rose hervor.

»Nein, wie ist die niedlich gemacht!« sagten alle Hofdamen.

20 »Sie ist mehr als niedlich«, sagte der Kaiser, »sie ist charmant!«

Aber die Prinzessin befühlte sie, und da war sie nahe daran, zu weinen.

»Pfui, Papa!« sagte sie »sie ist nicht künstlich, sie ist natürlich!«

»Pfui!«, sagten alle Hofdamen, »sie ist natürlich!«

25 »Lasst uns nun erst sehen, was in dem andern Behälter ist, ehe wir böse werden«, meinte der Kaiser; und da kam die Nachtigall heraus; die sang so schön, dass man nicht gleich etwas Böses gegen sie vorzubringen wusste.

»Superbe! Charmant!« sagten die Hofdamen, denn sie plauderten alle französisch, eine immer ärger als die andere.

30 »Wie der Vogel mich an die Spieldose der seligen Kaiserin erinnert«, sagte ein alter Kavalier; »ach ja, das ist ganz derselbe Ton, derselbe Vortrag!«

»Ja«, sagte der Kaiser, und dann weinte er, wie ein kleines Kind.

»Es wird doch hoffentlich kein natürlicher sein?« sagte die Prinzessin.

»Ja, es ist ein natürlicher Vogel«, sagten die, welche ihn gebracht hatten.

35 »So lasst den Vogel fliegen«, sagte die Prinzessin, und sie wollte auf keine Weise gestatten, dass der Prinz käme.

Aber der ließ sich nicht einschüchtern; er bemalte sich das Antlitz mit Braun und Schwarz, drückte die Mütze tief über den Kopf und klopfte an.

»Guten Tag, Kaiser!« sagte er; »könnte ich nicht hier auf dem Schlosse einen Dienst bekommen?«

40 »Ja.« sagte der Kaiser, »es sind aber so sehr viele, die um Anstellung bitten; ich weiß daher nicht, ob es sich machen wird; ich werde aber an Dich denken. Doch da fällt mir eben ein, ich brauche jemanden, der die Schweine hüten kann, denn deren habe ich viele, sehr viele.«

Und der Prinz wurde angestellt als kaiserlicher Schweinehirt. Er bekam eine jämmerlich kleine Kammer unten beim Schweinekoben, und hier musste er bleiben; aber den ganzen Tag saß er und arbeitete, und als es Abend war, hatte er einen niedlichen kleinen Topf gemacht; rings um denselben waren Schellen, und sobald der Topf kochte, klingelten sie aufs Schönste und spielten die alte Melodie:

45 »Ach, Du lieber Augustin, Alles ist weg, weg, weg!«

- Aber das Aller künstlichste war doch, dass man, wenn man den Finger in den Dampf des Topfes hielt, sogleich riechen konnte, welche Speisen auf jedem Feuerherd in der Stadt zubereitet wurden. Das war wahrlich etwas ganz Anderes als die Rose.
- 50 Nun kam die Prinzessin mit allen ihren Hofdamen daher spaziert, und als sie die Melodie hörte, blieb sie stehen und sah ganz erfreut aus; denn sie konnte auch »Ach, Du lieber Augustin« spielen; es war das Einzige, was sie konnte, aber das spielte sie mit einem Finger.
- »Das ist ja das, was ich kann!« sagte sie. »Es muss ein gebildeter Schweinehirt sein! Höre, gehe hinunter und frage ihn, was das Instrument kostet.«
- 55 Und da musste eine der Hofdamen hinuntergehen; aber sie zog Holzpantoffeln an. –
- »Was willst Du für den Topf haben?« fragte die Hofdame.
- »Ich will zehn Küsse von der Prinzessin haben«, sagte der Schweinehirt.
- »Gott bewahre!« sagte die Hofdame.
- »Ja, für weniger tue ich es nicht«, antwortete der Schweinehirt.
- 60 »Nun, was antwortete er?«, fragte die Prinzessin.
- »Das mag ich gar nicht sagen«, erwiderte die Hofdame.
- »Ei, so kannst Du es mir ja ins Ohr flüstern.«
- »Er ist unartig!«, sagte die Prinzessin, und dann ging sie. – Aber als sie ein kleines Stück gegangen war, erklangen die
- 65 Schellen so lieblich:
- »Ach, Du lieber Augustin, Alles ist weg, weg, weg!«
- »Höre«, sagte die Prinzessin, »frage ihn, ob er zehn Küsse von meinen Hofdamen haben will.«
- »Ich danke schön«, sagte der Schweinehirt; »zehn Küsse von der Prinzessin, oder ich behalte meinen Topf.«
- 70 »Was ist doch das langweilig!« sagte die Prinzessin. »Aber dann müsst Ihr vor mir stehen, damit es niemand sieht.«
- Und die Hofdamen stellten sich davor, und dann breiteten sie ihre Kleider aus, und da bekam der Schweinehirt zehn Küsse, und sie erhielt den Topf.
- Nun, das war eine Freude! Den ganzen Abend und den ganzen Tag musste der Topf kochen; es gab nicht einen Feuerherd in der ganzen Stadt, von dem sie nicht wussten, was darauf gekocht wurde, sowohl beim Kammerherrn, wie beim Schuhmacher. Die Hofdamen tanzten und klatschten in die Hände.
- 75 »Wir wissen, wer süße Suppe und Eierkuchen essen wird; wir wissen, wer Grütze und Carbonade bekommt; wie ist das doch interessant!«
- »Sehr interessant!« sagte die Oberhofmeisterin.
- 80 »Ja, aber haltet reinen Mund, denn ich bin des Kaisers Tochter.«
- »Ja wohl; das versteht sich!« sagten alle.
- Der Schweinehirt, das heißt der Prinz - aber sie wussten es ja nicht anders, als dass er ein wirklicher Schweinehirt sei - ließ keinen Tag verstreichen, ohne etwas zu tun, und so machte er eine Knarre, wenn man die herumschwang, erklangen alle die Walzer, Hopser und Polkas, die man seit Erschaffung der Welt gekannt hat.
- 85 »Aber das ist superbe!« sagte die Prinzessin, indem sie vorbeiging. »Ich habe nie eine schönere Komposition gehört. Höre, gehe hinein und frage ihn, was das Instrument kostet; aber ich küsse nicht wieder!«
- »Er will hundert Küsse von der Prinzessin haben«, sagte die Hofdame, welche hineingegangen war, um zu fragen.
- 90 »Ich glaube, er ist verrückt!« sagte die Prinzessin, und dann ging sie; aber als sie ein kleines Stück gegangen war, blieb sie stehen. »Man muss die Kunst aufmuntern«, sagte sie. »Ich bin des Kaisers Tochter! Sage ihm, er solle, wie neulich, zehn Küsse haben; den Rest kann er von meinen Hofdamen bekommen.«
- »Ach, aber wir tun es so ungern!« sagten die Hofdamen.
- »Das ist Geschwätz«, sagte die Prinzessin; und wenn ich ihn küssen kann, so könnt ihr es auch. Bedenkt, ich gebe Euch Kost und Lohn!« Und nun mussten die Hofdamen wieder zu ihm hinein.
- 95 »Hundert Küsse von der Prinzessin«, sagte er, »oder jeder behält das Seine.«
- »Stellt Euch davor!« sagte sie alsdann; und da stellten alle Hofdamen sich davor, und dann küsste er die Prinzessin.
- »Was mag das wohl für ein Auflauf beim Schweinekoben sein?« fragte der Kaiser, welcher auf dem Balkon hinausgetreten war. Er rieb sich die Augen und setzte die Brille auf. »Das sind ja die Hofdamen, die

- 100 da ihr Wesen treiben; ich werde wohl zu ihnen hinunter müssen.« - Und so zog er seine Pantoffeln hinten herauf, denn es waren Schuhe, die er niedergetreten hatte.
 Potz Wetter, wie er sich sputete.
 Sobald er in den Hof hinunter kam, ging er ganz leise, und die Hofdamen hatten so viel damit zu tun, die Küsse zu zählen, damit es ehrlich zugehe, dass sie den Kaiser gar nicht bemerkten. Er erhob sich auf
- 105 den Zehen.
 »Was ist das?« sagte er, als er sah, dass sie sich küssten, und dann schlug er sie mit seinem Pantoffel an den Kopf, gerade als der Schweinehirt den sechsundachtzigsten Kuss erhielt.
 »Packt Euch!« sagte der Kaiser, denn er war böse. Und sowohl die Prinzessin, als der Schweinehirt wurden aus seinem Kaiserreiche hinausgestoßen.
- 110 Da stand sie nun und weinte; der Schweinehirt schalt, und der Regen strömte hernieder.
 »Ach, ich elendes Geschöpf!« sagte die Prinzessin; »hätte ich doch den schönen Prinzen genommen. Ach, wie unglücklich bin ich!«
 Und der Schweinehirt ging hinter einen Baum, wischte das Schwarze und Braune aus seinem Gesicht, warf die schlechten Kleider von sich und trat nun in seiner Prinzentracht hervor, so schön, dass die Prinzessin sich verneigen musste.
- 115 »Ich bin nun dahin gekommen, dass ich Dich verachte!« sagte er. »Du wolltest keinen ehrlichen Prinzen haben; Du verstandest Dich nicht auf die Rose und die Nachtigall; aber den Schweinehirten konntest Du für eine Spielerei küssen; das hast Du nun dafür!«
 Und dann ging er in sein Königreich und machte ihr die Tür vor der Nase zu. Da konnte sie draußen
- 120 stehen und singen:
 »Ach, Du lieber Augustin,
 Alles ist weg, weg, weg!«

Worterklärungen

- Z. 4 keck: frech
 Z. 11 Nachtigall: ein Vogel
 Z. 20 charmant: bezaubernd, toll
 Z. 29 Kavalier: Edelmann
 Z. 36 Antlitz: Gesicht
 Z. 43 Schweinekoben: Schweinestall
 Z. 44 Schellen: Musikinstrument wie Glöckchen
 Z. 76 Kammerherr: Diener, Angestellter beim König, der sich um dessen Räume kümmert
 Z. 77 Carbonade: (gebratenes) Rippenstück von Schwein, Kalb oder Hammel
 Z. 79 Oberhofmeisterin: Chefin der Diener am Hof
 Z. 83 Knarre: Musikinstrument aus Holz (das ratternde knarrende Geräusche macht)
 Z. 84 Walzer, Popsa und Polka: Tänze, Musikstück
 Z. 86 superbe: vortrefflich
 Z. 103 sputete: beeilte, hastete

Der Zauberspiegel

Annette Laun

Der Zauberspiegel

Es war einmal eine Hexe, die war noch jung, aber schon sehr hässlich. Sie lebt in einer kleinen Hütte mitten im tiefen Wald, wie sich das für eine Hexe gehört, ihr kostbarster Besitz war ein Zauberspiegel, der jedem Menschen sein wahres Gesicht zeigte. Aber niemand mochte sich auf
5 den Weg zu ihr machen, und so blieb die Hexe lange Zeit allein.

Eines Tages kam ein Prinz zu ihr in den Wald. Er kam eigentlich aus Versehen, er hielt nämlich die Hütte für ein verzaubertes Schloss und die kleine Hexe für eine verwunschene Prinzessin, die er erlösen wollte.

10 *»Heute kämpf ich,
morgen sieg ich,
übermorgen wird die Prinzessin mir gehören!«*

schrie er, als er auf seinem stolzen Ross herangesprengt kam. Die kleine Hexe trat aus ihrer Hütte und fragte, sehr verwundert ob des ungewohnten Lärms: »Was schreist du denn so, du verjagst mir ja alle Tiere im Wald!«

15 »Wo ist das Ungeheuer, mit dem ich um dich kämpfen muss?«, rief der tapfere Prinz und fuchtelte mit seinem Schwert.

20 »Hier«, sagte die kleine Hexe und hielt ihm den Spiegel vor die Nase. Als der Prinz einen Blick in den Spiegel warf, brach er zusammen und fiel vom Pferd. Und wenn er nicht vor Schreck gestorben ist, so sind ihm vielleicht doch noch die Augen aufgegangen. Doch das ist eine andere Geschichte, und die soll er selbst erzählen.

Etwas später verirrte sich auch eine Prinzessin in den Wald zu der kleinen Hexe. Es heißt, die Prinzessin habe den Schrecken im Blick in den Zauberspiegel überstanden und habe sich anschließend selbst in eine Hexe verwandelt. Auf jeden Fall ist sie im Wald geblieben. Und gestorben ist sie noch lange nicht. Die Leute im Dorf erzählen schaudernd, in Vollmondnächten könne
25 man die beiden aus der Ferne lauthals lachen hören.

Hänsel und Gretel

Brüder Grimm

Hänsel und Gretel

- Vor einem großen Walde wohnte ein armer Holzhacker mit seiner Frau und seinen zwei Kindern; das Bübchen hieß Hänsel und das Mädchen Gretel. Er hatte wenig zu beißen und zu brechen, und einmal, als große Teuerung ins Land kam, konnte er auch das tägliche Brot nicht mehr schaffen. Wie er sich nun
- 5 abends im Bette Gedanken machte und sich vor Sorgen herumwälzte, seufzte er und sprach zu seiner Frau: »Was soll aus uns werden? Wie können wir unsere armen Kinder ernähren, da wir für uns selbst nichts mehr haben?«
- »Weißt du was, Mann«, antwortete die Frau, »wir wollen morgen in aller Frühe die Kinder hinaus in den Wald führen, wo er am dicksten ist: da machen wir ihnen ein Feuer an und geben jedem noch ein Stückchen Brot, dann gehen wir an unsere Arbeit und lassen sie allein. Sie finden den Weg nicht wieder nach
- 10 Hause und wir sind sie los.«
- »Nein, Frau«, sagte der Mann, »das tue ich nicht; wie sollte ich's übers Herz bringen, meine Kinder im Walde allein zu lassen, die wilden Tiere würden bald kommen und sie zerreißen.«
- »O du Narr«, sagte sie, »dann müssen wir alle vier Hungers sterben, du kannst nur die Bretter für die
- 15 Särge hobeln«, und ließ ihm keine Ruhe, bis er einwilligte.
- »Aber die armen Kinder dauern mich doch«, sagte der Mann.
- Die zwei Kinder hatten vor Hunger auch nicht einschlafen können und hatten gehört, was die Stiefmutter zum Vater gesagt hatte. Gretel weinte bittere Tränen und sprach zu Hänsel: »Nun ist's um uns geschehen.«
- 20 »Still, Gretel«, sprach Hänsel, »gräme dich nicht, ich will uns schon helfen.« Und als die Alten eingeschlafen waren, stand er auf, zog sein Röcklein an, machte die Untertür auf und schlich sich hinaus. Da schien der Mond ganz hell, und die weißen Kieselsteine, die vor dem Hause lagen, glänzten wie lauter Batzen. Hänsel bückte sich und steckte soviel in sein Rocktäschlein, als nur hinein wollten. Dann ging er wieder zurück, sprach zu Gretel: »Sei getrost, liebes Schwesterchen, und schlaf nur ruhig ein, Gott wird uns nicht verlassen«, und legte sich wieder in sein Bett. Als der Tag anbrach, noch ehe die Sonne aufgegangen war, kam schon die Frau und weckte die beiden Kinder: »Steht auf, ihr Faulenzer, wir wollen in den Wald gehen und Holz holen.« Dann gab sie jedem ein Stückchen Brot und sprach: »Da habt ihr etwas für den Mittag, aber esst nichts vorher auf, weiter kriegt ihr nichts.« Gretel nahm das Brot unter die
- 25 Schürze, weil Hänsel die Steine in der Tasche hatte. Danach machten sie sich alle zusammen auf den Weg nach dem Walde. Als sie ein Weilchen gegangen waren, stand Hänsel still, und guckte nach dem Hause zurück und tat das wieder und immer wieder. Der Vater sprach: »Hänsel, was guckst du da und bleibst zurück, hab acht und vergiss deine Beine nicht.«
- »Ach, Vater«, sagte Hänsel, »ich sehe nach meinem weißen Kätzchen, das sitzt oben auf dem Dache und will mir Ade sagen.« Die Frau sprach: »Narr, das ist dein Kätzchen nicht, das ist die Morgensonne, die auf den Schornstein scheint.« Hänsel aber hatte nicht nach dem Kätzchen gesehen, sondern immer einen von den blanken Kieselsteinen aus seiner Tasche auf den Weg geworfen.
- 35 Als sie mitten in den Wald gekommen waren, sprach der Vater: »Nun sammelt Holz, ihr Kinder, ich will ein Feuer anmachen, damit ihr nicht friert.« Hänsel und Gretel trugen Reisig zusammen, einen kleinen Berg hoch. Das Reisig ward angezündet, und als die Flamme recht hoch brannte, sagte die Frau: »Nun legt euch ans Feuer, ihr Kinder, und ruht euch aus, wir gehen in den Wald und hauen Holz. Wenn wir fertig sind, kommen wir wieder und holen euch ab.«
- 40 Hänsel und Gretel saßen am Feuer, und als der Mittag kam, aß jedes sein Stücklein Brot. Und weil sie die Schläge der Holzaxt hörten, so glaubten sie, ihr Vater wäre in der Nähe. Es war aber nicht die Holzaxt, es war ein Ast, den er an einen dünnen Baum gebunden hatte und den der Wind hin und her schlug. Und als sie so lange gesessen hatten, fielen ihnen die Augen vor Müdigkeit zu, und sie schliefen fest ein.
- 45

Als sie endlich erwachten, war es schon finstere Nacht. Gretel fing an zu weinen und sprach: »Wie sollen wir nun aus dem Walde kommen!« Hänsel aber tröstete sie: »Wart nur ein Weilchen, bis der Mond aufgegangen ist, dann wollen wir den Weg schon finden.« Und als der volle Mond aufgestiegen war, so nahm Hänsel sein Schwesterchen an der Hand und ging den Kieselsteinen nach, die schimmerten wie neugeschlagene Batzen und zeigten ihnen den Weg. Sie gingen die ganze Nacht hindurch und kamen bei anbrechendem Tage wieder zu ihres Vaters Haus. Sie klopfen an die Tür, und als die Frau aufmachte und sah, dass es Hänsel und Gretel war, sprach sie: »Ihr bösen Kinder, was habt ihr so lange im Walde geschlafen, wir haben geglaubt, ihr wolltet gar nicht wiederkommen.« Der Vater aber freute sich, denn es war ihm zu Herzen gegangen, dass er sie so allein zurückgelassen hatte.

Nicht lange danach war wieder Not in allen Ecken, und die Kinder hörten, wie die Mutter nachts im Bette zu dem Vater sprach: »Alles ist wieder aufgezehrt, wir haben noch einen halben Laib Brot, hernach hat das Lied ein Ende. Die Kinder müssen fort, wir wollen sie tiefer in den Wald hineinführen, damit sie den Weg nicht wieder herausfinden; es ist sonst keine Rettung für uns.« Dem Mann fiel's schwer aufs Herz und er dachte: »Es wäre besser, wenn du den letzten Bissen mit deinen Kindern teilst.« Aber die Frau hörte auf nichts, was er sagte, schalt ihn und machte ihm Vorwürfe. Wer A sagt, muss auch B sagen, und weil er das erste Mal nachgegeben hatte, so musste er es auch zum zweiten Mal.

Die Kinder waren aber noch wach gewesen und hatten das Gespräch mit angehört. Als die Alten schliefen, stand Hänsel wieder auf, wollte hinaus und Kieselsteine auflesen, wie das vorige Mal, aber die Frau hatte die Tür verschlossen, und Hänsel konnte nicht heraus. Aber er tröstete sein Schwesterchen und sprach: »Weine nicht, Gretel, und schlaf nur ruhig, der liebe Gott wird uns schon helfen.« Am frühen Morgen kam die Frau und holte die Kinder aus dem Bette. Sie erhielten ihr Stückchen Brot, das war aber noch kleiner als das vorige Mal. Auf dem Wege nach dem Walde bröckelte es Hänsel in der Tasche, stand oft still und warf ein Bröcklein, auf die Erde. »Hänsel, was stehst du und guckst dich um,«, sagte der Vater, »geh deiner Wege.«

»Ich sehe nach meinem Täubchen, das sitzt auf dem Dache und will mir Ade sagen«, antwortete Hänsel. »Narr«, sagte die Frau, »das ist dein Täubchen nicht, das ist die Morgensonne, die auf den Schornstein oben scheint.« Hänsel aber warf nach und nach alle Bröcklein auf den Weg. Die Frau führte die Kinder noch tiefer in den Wald, wo sie ihr Lebtage noch nicht gewesen waren. Da ward wieder ein großes Feuer angemacht, und die Mutter sagte: »Bleibt nur da sitzen, ihr Kinder, und wenn ihr müde seid, könnt ihr ein wenig schlafen; wir gehen in den Wald und hauen Holz, und abends, wenn wir fertig sind, kommen wir und holen euch ab.«

Als es Mittag war, teilte Gretel ihr Brot mit Hänsel, der sein Stück auf den Weg gestreut hatte. Dann schliefen sie ein, und der Abend verging, aber niemand kam zu den armen Kindern. Sie erwachten erst in der finstern Nacht, und Hänsel tröstete sein Schwesterchen und sagte: »Wart nur, Gretel, bis der Mond aufgeht, dann werden wir die Brotbröcklein sehen, die ich ausgestreut habe, die zeigen uns den Weg nach Hause.«

Als der Mond kam, machten sie sich auf, aber sie fanden kein Bröcklein mehr, denn die viel tausend Vögel, die im Walde und im Felde umherflogen, die hatten sie weggepickt. Hänsel sagte zu Gretel: »Wir werden den Weg schon finden«, aber sie fanden ihn nicht. Sie gingen die ganze Nacht und noch einen Tag von Morgen bis Abend, aber sie kamen aus dem Walde nicht heraus, und waren so hungrig, denn sie hatten nichts als die paar Beeren, die auf der Erde standen. Und weil sie so müde waren, dass die Beine sie nicht mehr tragen wollten, so legten sie sich unter einen Baum und schliefen ein.

Nun war's schon der dritte Morgen, dass sie ihres Vaters Haus verlassen hatten. Sie fingen wieder an zu gehen, aber sie gerieten immer tiefer in den Wald und wenn nicht bald Hilfe kam, so mussten sie ver-schmachten.

Als es Mittag war, sahen sie ein schönes schneeweißes Vöglein auf einem Ast sitzen, das sang so schön, dass sie stehen blieben und ihm zuhörten. Und als es fertig war, schwang es seine Flügel und flog vor ihnen her, und sie gingen ihm nach, bis sie zu einem Häuschen gelangten, auf dessen Dach es sich setzte, und als sie ganz nahe herankamen, so sahen sie, dass das Häuslein aus Brot gebaut war und mit Kuchen gedeckt; aber die Fenster waren von hellem Zucker. »Da wollen wir uns dranmachen«, sprach Hänsel, »und eine gesegnete Mahlzeit halten. Ich will ein Stück vom Dach essen, Gretel, du kannst, vom Fenster essen, das schmeckt süß.« Hänsel reichte in die Höhe und brach sich ein wenig vom Dach ab, um zu versuchen, wie es schmeckte, und Gretel stellte sich an die Scheiben und knupperte daran. Da rief eine feine Stimme aus der Stube heraus:

»Knupper, knupper, kneischen,
wer knuppert an meinem Häuschen?«

Die Kinder antworteten:

105 »Der Wind, der Wind,
das himmlische Kind«,
und aßen weiter, ohne sich irremachen zu lassen.

Hänsel, dem das Dach sehr gut schmeckte, riss ein großes Stück davon herunter, und Gretel stieß eine ganze runde Fensterscheibe heraus, setzte sich nieder und tat sich wohl damit.

110 Da ging auf einmal die Tür auf und eine steinalte Frau, die sich auf eine Krücke stützte, kam herausgeschlichen. Hänsel und Gretel erschrecken so gewaltig, dass sie fallen ließen, was sie in den Händen hielten. Die Alte aber wackelte mit dem Kopfe und sprach: »Ei, ihr lieben Kinder, wer hat euch hierher gebracht? Kommt nur herein und bleibt bei mir, es geschieht euch kein Leid.« Sie fasste beide an der Hand und führte sie in ihr Häuschen. Da ward gutes Essen aufgetragen, Milch und Pfannkuchen mit Zucker, Äpfel und Nüsse. Hernach wurden zwei schöne Bettlein weiß gedeckt und Hänsel und Gretel legten sich hinein und meinten, sie wären im Himmel.

115 Die Alte hatte sich nur so freundlich angestellt, sie war aber eine böse Hexe, die den Kindern auflauerte, und hatte das Brothäuslein bloß gebaut, um sie herbeizulocken. Wenn eins in ihre Gewalt kam, so machte sie es tot, kochte es und aß es, und das war ihr ein Festtag. Die Hexen haben rote Augen und können nicht weit sehen, aber sie haben eine feine Witterung, wie die Tiere, und merken's, wenn Menschen herankommen. Als Hänsel und Gretel in ihre Nähe kamen, da lachte sie boshaft und sprach höh-
120 nisch: »Die habe ich, die sollen mir nicht wieder entwischen.«

Früh morgens, ehe die Kinder erwacht waren, stand sie schon auf, und als sie beide so lieblich ruhen sah, mit den vollen roten Backen, so murmelte sie vor sich hin: »Das wird ein guter Bissen werden.« Da packte sie Hänsel mit ihrer dürren Hand und trug ihn in einen kleinen Stall und sperrte ihn mit einer Gittertür ein; er mochte schreien wie er wollte, es half ihm nichts. Dann ging sie zur Gretel, rüttelte sie wach und rief: »Steh auf, Faulenzerin, trag Wasser und koch deinem Bruder etwas Gutes, der sitzt draußen im Stall und soll fett werden. Wenn er fett ist, so will ich ihn essen.« Gretel fing an bitterlich zu weinen, aber es war alles vergeblich, sie musste tun, was die böse Hexe verlangte. Nun ward dem armen Hänsel das beste Essen gekocht, aber Gretel bekam nichts als Krebschalen.

130 Jeden Morgen schlich die Alte zu dem Ställchen und rief: »Hänsel, streck deine Finger heraus, damit ich fühle, ob du bald fett bist.«

Hänsel streckte ihr aber ein Knöchlein heraus, und die Alte, die trübe Augen hatte, konnte es nicht sehen und meinte, es wären Hänsels Finger, und verwunderte sich, dass er gar nicht fett werden wollte.

135 Als vier Wochen herum waren und Hänsel immer mager blieb, da übernahm sie die Ungeduld und sie wollte nicht länger warten. »Heda, Gretel«, rief sie dem Mädchen zu, »sei flink und trag Wasser; Hänsel mag fett oder mager sein, morgen will ich ihn schlachten und kochen.« Ach, wie jammerte das arme Schwesterchen, als es das Wasser tragen musste, und wie flossen ihm die Tränen über die Backen herunter! »Lieber Gott, hilf uns doch«, rief sie aus, »hätten uns nur die wilden Tiere im Wald gefressen, so wären wir doch zusammen gestorben.«

140 »Spare nur dein Geplärre«, sagte die Alte, »es hilft dir alles nichts.«

Früh morgens musste Gretel heraus, den Kessel mit Wasser aufhängen und Feuer anzünden. »Erst wollen wir backen«, sagte die Alte, »ich habe den Backofen schon eingeheizt und den Teig geknetet!« Sie stieß das arme Gretel hinaus zu dem Backofen, aus dem die Feuerflammen schon herauschlugen.

145 »Kriech hinein«, sagte die Hexe, »und sieh zu, ob schon recht eingeheizt ist, damit wir das Brot hineinschießen können.« Und wenn Gretel darin war, wollte sie den Ofen zumachen und Gretel sollte darin braten, und dann wollte sie's auch aufessen. Aber Gretel merkte, was sie im Sinn hatte, und sprach: »Ich weiß nicht, wie ich's machen soll; wie komm ich da hinein?«

150 »Dumme Gans«, sagte die Alte, »die Öffnung ist groß genug, siehst du wohl, ich könnte selbst hinein«, krabbelte heran und steckte den Kopf in den Backofen. Da gab ihr Gretel einen Stoß, dass sie weit hineinfuhr, machte die eiserne Tür zu und schob den Riegel vor. Hu! da fing sie an zu heulen, ganz grauselig; aber Gretel lief fort und die gottlose Hexe musste elendiglich verbrennen.

Gretel aber lief schnurstracks zum Hänsel, öffnete sein Ställchen und rief: »Hänsel, wir sind erlöst, die alte Hexe ist tot!« Da sprang Hänsel heraus wie ein Vogel aus dem Käfig, wenn ihm die Tür aufgemacht wird. Wie haben sie sich gefreut, sind sich um den Hals gefallen, sind herumgesprungen und haben sich

155 geküsst! Und weil sie sich nicht mehr zu fürchten brauchten, so gingen sie in das Haus der Hexe hinein, da standen in allen Ecken Kisten mit Perlen und Edelsteinen. »Die sind noch besser als Kieselsteine«, sagte Hänsel und steckte in seine Taschen, was hinein wollte, und Gretel sagte: »Ich will auch etwas mit nach Hause bringen«, und füllte sich sein Schürzchen voll. »Aber jetzt wollen wir fort«, sagte Hänsel, »damit wir aus dem Hexenwalde herauskommen.« Als sie aber ein paar Stunden gegangen waren, gelangten 160 sie an ein großes Wasser. »Wir können nicht hinüber«, sprach Hänsel, »ich sehe keinen Steg und keine Brücke.« »Hier fährt auch kein Schiffchen«, antwortete Gretel, »aber da schwimmt eine weiße Ente, wenn ich die bitte, so hilft sie uns hinüber.« Da rief sie: »Entchen, Entchen, da steht Gretel und Hänsel. Kein Steg und keine Brücke, nimm uns auf deinen weißen Rücken.«

Das Entchen kam auch heran, und Hänsel setzte sich auf und bat sein Schwesterchen, sich zu ihm zu 165 setzen. »Nein«, antwortete Gretel, »es wird dem Entchen zu schwer, es soll uns nacheinander hinüberbringen.« Das tat das gute Tierchen, und als sie glücklich drüben waren und ein Weilchen fortgingen, da kam ihnen der Wald immer bekannter und immer bekannter vor, und endlich erblickten sie von weitem ihres Vaters Haus. Da fingen sie an zu laufen, stürzten in die Stube hinein und fielen ihrem Vater um den Hals. Der Mann hatte keine frohe Stunde gehabt, seitdem er die Kinder im Walde gelassen hatte, die Frau 170 aber war gestorben. Gretel schüttete sein Schürzchen aus, dass die Perlen und Edelsteine in der Stube herumsprangen, und Hänsel warf eine Handvoll nach der andern aus seiner Tasche dazu. Da hatten alle Sorgen ein Ende, und sie lebten in lauter Freude zusammen.

Mein Märchen ist aus, dort läuft eine Maus, wer sie fängt, darf sich eine große Pelzkappe daraus machen.

Wörterklärungen:

Z. 2-3 Bübchen: (kleiner) Junge

Z. 3 wenig zu beißen und zu brechen: wenig zu essen haben

Z. 3-4 als große Teuerung ins Land kam: als im Land alle Dinge teurer wurden

Z. 16 dauern mich: tun mir leid

Z. 20 gräme: ärgere

Z. 21 Röcklein: Hemd oder Jacke/Oberteil

Z. 21 Untertür: unterer Teil der Haustür (der sich öffnen lässt)

Z. 23 Batzen: Münzen

Z. 32 vergiss deine Beine nicht: lauf schneller

Z. 34 Ade sagen: Tschüss/ Auf Wiedersehen sagen

Z. 39 Reisig: kleine, dünne Äste

Z. 50-51 neugeschlagene Bätzen: neue Münzen, frisch hergestellten Münzen

Z. 97 eine gesegnete Mahlzeit halten: ein gutes Essen essen

Z. 101 knusperte: knabberte

Z. 110 tat sich wohl danach: ließ es sich schmecken

Z. 121 Witterung: Geruchssinn

Z. 151-152 hineinfuhr: hineinrutschte

Z. 153 gottlos: hier böse, zudem auch: die Gesetze und den Willen Gottes missachtend

Die Bienenkönigin

Brüder Grimm

Die Bienenkönigin

Zwei Königssöhne gingen einmal auf Abenteuer und gerieten in ein wildes, wüstes Leben, sodass sie gar nicht wieder nach Hause kamen. Der jüngste, welcher der Dummling hieß, machte sich auf und suchte seine Brüder; aber wie er sie endlich fand, verspotteten sie ihn, dass er mit seiner Einfalt sich durch die Welt schlagen wollte, und sie zwei könnten nicht durchkommen, und wären doch viel klüger. Sie zogen alle drei miteinander fort und kamen an einen Ameisenhaufen. Die zwei ältesten wollten ihn aufwühlen und sehen, wie die kleinen Ameisen in der Angst herumkröchen und ihre Eier forttrügen, aber, der Dummling sagte: »Lasst die Tiere in Frieden, ich leid's nicht, dass ihr sie stört.«

Da gingen sie weiter und kamen an einen See, auf dem schwammen viele viele Enten. Die zwei Brüder wollten ein paar fangen und braten, aber der Dummling ließ es nicht zu und sprach: »Lasst die Tiere in Frieden, ich leid's nicht, dass ihr sie tötet.«

Endlich, kamen sie an ein Bienennest, darin war soviel Honig, dass er am Stamm herunterlief. Die zwei wollten Feuer unter den Baum legen und die Bienen ersticken, damit sie den Honig wegnehmen könnten. Der Dummling hielt sie aber wieder ab und sprach: »Lasst die Tiere in Frieden, ich leid's nicht, dass ihr sie verbrennt.«

Endlich kamen die drei Brüder in ein Schloss, wo in den Ställen lauter steinerne Pferde standen, auch war kein Mensch zu sehen, und sie gingen durch alle Säle, bis sie vor eine Tür ganz am Ende kamen, davor hingen drei Schlösser; es war aber mitten in der Tür ein Lädlein, dadurch konnte man in die Stube sehen. Da sahen sie ein graues Männchen, das an einem Tisch saß. Sie riefen es an, einmal, zweimal, aber es hörte nichts; endlich riefen sie zum dritten Mal, da stand es auf, öffnete die Schlösser und kam heraus. Es sprach aber kein Wort, sondern führte sie zu einem reich besetzten Tisch; und als sie gegessen und getrunken hatten, brachte es einen jeglichen in sein eigenes Schlafgemach.

Am anderen Morgen kam das graue Männchen zu dem ältesten, winkte und leitete ihn zu einer steinernen Tafel, darauf standen drei Aufgaben geschrieben, wodurch das Schloss erlöst werden könnte.

Die erste war, in dem Walde unter dem Moos lagen die Perlen der Königstochter, tausend an der Zahl, die mussten aufgesucht werden, und wenn vor Sonnenuntergang noch eine einzige fehlte, so ward der, welcher gesucht hatte, zu Stein.

Der älteste ging hin und suchte den ganzen Tag, als aber der Tag zu Ende war, hatte er erst hundert gefunden; es geschah, wie auf der Tafel stand, er ward in Stein verwandelt.

Am folgenden Tage unternahm der zweite Bruder das Abenteuer; es ging ihm aber nicht viel besser als dem ältesten, er fand nicht mehr als zweihundert Perlen und ward zu Stein. Endlich kam auch an den Dummling die Reihe, der suchte im Moos, es war aber so schwer die Perlen zu finden und ging so langsam. Da setzte er sich auf einen Stein und weinte. Und wie er so saß, kam der Ameisenkönig, dem er einmal das Leben erhalten hatte, mit fünftausend Ameisen, und es währte gar nicht lange, so hatten die kleinen Tiere die Perlen miteinander gefunden und auf einen Haufen getragen. Die zweite Aufgabe aber war, den Schlüssel zu der Schlafkammer der Königstochter aus der See zu holen. Wie der Dummling zur See kam, schwammen die Enten, die er einmal gerettet hatte, heran, tauchten unter und holten den Schlüssel aus der Tiefe.

Die dritte Aufgabe aber war die schwerste, aus den drei schlafenden Töchtern des Königs sollte die jüngste und die liebste herausgesucht werden. Sie glichen sich aber vollkommen, und waren durch nichts verschieden, als dass sie, bevor sie eingeschlafen waren, verschiedene Süßigkeiten gegessen hatten, die älteste ein Stück Zucker, die zweite ein wenig Sirup, die jüngste einen Löffel voll Honig. Da kam die Bienenkönigin von den Bienen, die der Dummling vor dem Feuer geschützt hatte, und versuchte den Mund von allen dreien, zuletzt blieb sie auf dem Munde sitzen, der Honig gegessen hatte, und so erkannte der Königssohn die rechte.

Da war der Zauber vorbei, alles war aus dem Schlaf erlöst, und wer von Stein war, erhielt seine menschliche Gestalt wieder. Und der Dummling vermählte sich mit der jüngsten und liebsten, und ward König nach ihres Vaters Tode; seine zwei Brüder aber erhielten die beiden anderen Schwestern.

Worterkklärungen:

Z. 11 leid's nicht: mag es nicht

II.

Einheit Parabeln

Jahrgangsstufe 9

1. Planung der Unterrichtseinheit

Vorbemerkung zur Differenzierung

In dieser Einheit für die Jahrgangsstufe 9 werden vor allem Differenzierungen unter dem Aspekt Ziele im Sinne einer Minimalzielorientierung eingesetzt. Auf diese Weise soll Heterogenität im bereichsspezifischen Leistungsvermögen der Schüler berücksichtigt werden. Es sollen nicht nur die leistungsschwächeren, sondern auch die leistungsstärkeren Schüler gefördert werden, ohne dass sich aber die Leistungsunterschiede in der Lerngruppe noch erheblich vergrößern.

1. Bedingungen in der Lerngruppe

Die Planung ist für eine Lerngruppe (Jahrgangsstufe 9) vorgesehen, in der eine relativ große Heterogenität im Leistungsvermögen zu finden ist, und zwar vor allem im Bereich der literarischen Texterschließung.

Des Weiteren wird angenommen, dass die Schüler über grundlegende Fähigkeiten zur Figuren-, Handlungs- und Darstellungsanalyse sowie zur Deutung und zum Wirklichkeitsbezug von Erzähltexten verfügen. Zudem kennen sie die Genres der Fabel und der Kurzgeschichte und haben Erfahrungen mit unterschiedlichen Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts gesammelt.

Die Schüler können ihr eigenes Leistungsvermögen weitgehend selbst einschätzen und zeigen größtenteils eine hinreichende Leistungsbereitschaft.

2. Hauptziel der Einheit und Textauswahl

Hauptziel der Einheit

Die Schüler können Parabeln erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen sowie Gattungswissen über die Parabel darstellen und anwenden.

Textauswahl

- Franz Kafka: „Kleine Fabel“
- Franz Kafka: „Gibs auf“
- Franz Kafka: „Heimkehr“

- Lutz Rathenow: „Der Eintritt“
- Lukasevangelium: „Gleichnis vom verlorenen Sohn“

Die Erzählungen decken – mit einem Fokus auf Texten von Kafka – ein Spektrum von älteren und neueren Parabeln ab, die für eine neunte Jahrgangsstufe einen zwar relativ, aber nicht zu hohen Schwierigkeitsgrad aufweisen. Mit „Der Eintritt“ wird zudem ein ‚Grenzgänger‘ der Gattung berücksichtigt.

3. Sachanalyse (Grobanalyse)

Parabeln sind relativ kurze erzählende Texte mit übertragener Bedeutung. Konkrete Figuren und Handlungen, die phantastisch oder realistisch sein können, verweisen auf allgemeinere Sachverhalte. Das ist kein eindeutiges Definitionskriterium, weil literarische Erzählungen generell exemplifizierend sind, das heißt dem Leser durch konkrete Inhalte allgemeinere Aussagen über die Wirklichkeit nahelegen. Die Figuren und Handlungen der Parabel wirken in Abgrenzung dazu aber zumindest tendenziell stärker konstruiert. Deshalb kann von einer ‚Bildebene‘ (Handlung und Figuren) und einer ‚Sachebene‘ (übertragene Bedeutung) der Parabel gesprochen werden, auch wenn ‚Bild‘ hier nicht klar zu definieren ist. Von den Fabeln lassen sich die Parabeln in den meisten Fällen durch menschliche Figuren und ein sehr viel höheres Maß an Vieldeutigkeit – sowohl auf der Ebene einzelner Handlungselemente als auch auf der des Aussagepotenzials – abgrenzen. Gleichnisse werden häufig den Parabeln zugerechnet, unterscheiden sich aber von typischen Parabeln tendenziell ebenfalls durch ein geringeres Maß an Vieldeutigkeit. Denn in den Gleichnissen wird grundlegend ein bestimmter – wenngleich relativ komplexer und oftmals für den Leser erstaunlicher – Sachverhalt veranschaulicht und dazu in manchen Fällen durch den Erzähler sogar ausdrücklich benannt. Ein mitunter als Gattungskriterium angeführter Wendepunkt der Handlung ist dagegen in vielen Parabeln nicht oder zumindest nicht eindeutig zu erkennen.

Franz Kafkas in älteren Werkausgaben und Lehrwerken häufig noch **„Kleine Fabel“** genannter Text (Titel stammt nicht vom Autor) weist durch Tiere als Figuren Ähnlichkeiten mit einer Fabel auf, ge-

hört aber aufgrund seiner Vieldeutigkeit zur Gattung der Parabel. Von besonderem Interesse für das Verstehen sind die Faktoren für die Komplikation, die negativ aufgelöst wird. Der Text nutzt die personale Erzählperspektive (Beschränkung auf Sicht einer Figur). Die syntaktische Struktur der ansonsten sprachlich einfachen Erzählung verdeutlicht Erfahrungen der Hauptfigur.

Franz Kafkas „**Gibs auf**“ ist eine in hohem Maße vieldeutige Parabel. Sie hat einen Erzähler, der zugleich als Hauptfigur an der Handlung beteiligt ist. Durch die Nutzung der personalen Erzählperspektive bleibt die Sicht einer weiteren Figur und damit ein für das Verstehen besonders wichtiger zentraler Faktor für die negative Auflösung ‚verdeckt‘. Die Erzählung ist sprachlich recht einfach, allerdings verdeutlicht die syntaktische Struktur die Stimmung der Hauptfigur.

Franz Kafkas Parabel „**Heimkehr**“ ist ebenfalls in hohem Maße vieldeutig. Sie weist einen Erzähler auf, der zugleich als Hauptfigur handelt. Durch die personale Erzählperspektive bleiben die für das Verstehen besonders wichtigen Faktoren für die offene oder negative Auflösung teilweise ‚verdeckt‘. Die Erzählung ist sprachlich zwar auf den ersten Blick relativ einfach, nutzt aber für ihr Bedeutungspotenzial die Polysemie eines Morphems.

Das Gleichnis aus dem Lukasevangelium, das in Luthers Übersetzung als „**Gleichnis vom verlorenen Sohn**“ bezeichnet wird, ist an und für sich in geringerem Maße vieldeutig; allerdings ergeben sich durch eine Nutzung des biblischen Kontextes dann doch relativ vielfältige Deutungsmöglichkeiten. Für die Handlung von besonderem Interesse ist außer den Faktoren für eine positive Auflösung der zentralen Komplikation die in Folge der Auflösung entstehende schwierige Lage einer weiteren Figur. Die Auflösung dieser Komplikation bleibt trotz einer auktorialen Erzählperspektive aufgrund einer unzureichenden Innensicht ‚verdeckt‘. In neueren Übersetzungen ist der Text sprachlich relativ einfach, allerdings ist es sinnvoll, für das Verstehen einiger Textelemente historisches Kontextwissen heranzuziehen.

Lutz Rathenows „**Der Eintritt**“ ist eine in hohem Maße vieldeutige, sprachlich relativ einfache Erzählung zwischen Parabel und Kurzgeschichte. Durch die personale Erzählperspektive bleiben insbesondere die für das Verstehen besonders wichtigen Faktoren für die negative Auflösung ‚verdeckt‘.

4. Didaktische Analyse

Im Rahmen einer schulischen Erschließung der Erzählungen sind das Erkennen zentraler Elemente der Handlungsebene (i.d.R. Komplikation, Auflösung, Faktoren für Komplikation und Auflösung, Figureneigenschaften; von besonderer Bedeutung sind zumeist die Faktoren für die Auflösung), gegebenenfalls eine deutende Ergänzung dieser Elemente sowie eine Gesamtdeutung zu leisten. Die Erzählperspektive bzw. die Außen- und Innensicht sollen vor allem deshalb einbezogen werden, weil diese Aspekte den Schülern Hinweise darauf bieten können, dass eine rekonstruierende oder deutende Ergänzung von Handlungselementen notwendig ist. Metakognitives Wissen über den Umgang mit durch die Darstellung ‚verdeckten‘ Handlungselementen soll in dieser auf eine anspruchsvolle Gattung fokussierten Einheit aber noch nicht eingeführt werden, um sie nicht zu überlasten.

Die genannten Leistungen der Texterschließung dürften für die Schüler teilweise noch größere Herausforderungen darstellen, sind aber für das Verstehen erforderlich. Insbesondere eine Entwicklung von Gesamtdeutungen unter Beachtung von zentralen Handlungselementen und mit einem angemessenen Grad an Abstraktion dürfte noch schwierig sein, zumal Parabeln einen besonders großen Abstand von konkreter Handlung und abstrakteren Deutungsmöglichkeiten aufweisen.

Eine Untersuchung und Funktionsbestimmung von besonderen sprachlichen Elementen der Parabeln sowie eine Deutung des „Gleichnisses vom verlorenen Sohn“ mit Hilfe von speziellerem Kontextwissen sind dagegen für das Verstehen zwar sinnvoll, aber nicht unbedingt notwendig. Auf eine eigenständige Bestimmung der homodiegetischen Erzähler in „Gibs auf“ und „Heimkehr“ durch die Schüler kann verzichtet werden, es genügt, wenn die entsprechende Besonderheit durch die Aufgaben klargestellt wird.

Die Texterschließung soll jeweils – außer in der Klassenarbeit – durch einen Wirklichkeitsbezug ergänzt werden, der für Parabeln mit ihrer übertragenen Bedeutung in hohem Maße angebracht ist und den Schülern auf Grundlage einer ergiebigen Gesamtdeutung relativ leichtfallen dürfte.

Zudem sollen die Schüler im Rahmen der Einheit Gattungswissen zur Parabel erwerben und als Orientierungshilfe für die Texterschließung oder für eine Vertiefung ihres Textverstehens nutzen. Zugunsten einer besseren Verständlichkeit der nicht gänzlich trennscharfen Gattungsmerkmale soll der Erwerb vor allem im Vergleich zur Fabel erfolgen.

Eine Anwendung des erworbenen Gattungswissens auf die Texte ist für ihr Verstehen von grundlegender Bedeutung. Eine Diskussion der unklaren Gattungszugehörigkeit von „Der Eintritt“ dagegen könnte zwar sowohl für das Verstehen dieses Textes als auch für eine metakognitive Reflexion von Gattungswissen sinnvoll sein, ist aber nicht unbedingt notwendig. Eine Abgrenzung von Parabel und Gleichnis dürfte die Schüler einerseits überfordern und andererseits kaum zu ihrem Textverstehen beitragen und soll deshalb nicht einbezogen werden. Die Fachtermini Komplikation sowie Faktoren für Komplikation und Auflösung werden für die Schüler durch die einfacheren Bezeichnungen schwierige Lage und Gründe ersetzt.

Teilziele:

Die Schüler können

- (1) **Gattungswissen zur Parabel** in Abgrenzung zur Fabel bestimmen;
- (2) den „**Kleine Fabel**“ genannten Text mit Schwerpunkt auf den Gründen für die schwierige Lage erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen;

- (3) „**Gibs auf**“ mit Schwerpunkt auf den Gründen für die negative Auflösung sowie unter Beachtung der Erzählperspektive erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen;
- (4) „**Gleichnis vom verlorenen Sohn**“ mit Schwerpunkt auf den Faktoren für die positive Auflösung und der Entstehung einer neuen schwierigen Lage sowie unter Beachtung von Außen-/Innensicht erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen; zudem allgemeinere und kontextorientierte Deutungsmöglichkeiten miteinander vergleichen;
- (5) „**Der Eintritt**“ mit Schwerpunkt auf den Gründen für die negative Auflösung sowie unter Beachtung der Erzählperspektive erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen;
- (6) „**Heimkehr**“ mit Schwerpunkt auf den Gründen für die offene oder negative Auflösung sowie unter Beachtung der Erzählperspektive erschließen (Klassenarbeit).

5. Grobplanung

Stunde	Phase	Ziele: Im Einzelnen können die Schüler ...	Differenzierung: Aspekt Ziele, Heterogenitätsbereich Leistungsvermögen
1 – 2	Einstieg	▶ Den „ Kleine Fabel “ genannten Text mit Schwerpunkt auf den Gründen für die schwierige Lage erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen sowie Gattungswissen zur Parabel in Abgrenzung zur Fabel bestimmen;	• Unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen durch Minimalzielorientierung/Zusatzaufgaben: Leistungsfähigere Schüler erschließen den Text zusätzlich unter Beachtung seiner Sprache (Syntax)
3 – 4	Erarbeitung I	▶ „ Gibs auf “ mit Schwerpunkt auf den Gründen für die negative Auflösung sowie unter Beachtung der Erzählperspektive erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen;	• Unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen und Deutungen durch Minimalzielorientierung/Zusatzaufgaben: Leistungsfähigere Schüler erschließen den Text zusätzlich unter Beachtung seiner Sprache (Syntax) und nehmen deutende Ergänzungen der Gründe für die schwierige Lage vor
5 – 6	Erarbeitung II	▶ „ Gleichnis vom verlorenen Sohn “ mit Schwerpunkt auf den Faktoren für die positive Auflösung und der Entstehung einer neuen schwierigen Lage sowie unter Beachtung von Außen-/Innensicht	• Unterschiedlich umfassende Deutungen durch Minimalzielorientierung/Zusatzaufgaben: Leistungsfähigere Schüler

		erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen; zudem allgemeinere und kontextorientierte Deutungsmöglichkeiten miteinander vergleichen;	nehmen zusätzlich zu einer allgemeinen eine speziellere Deutung mit Hilfe von Kontextwissen vor
7 – 8	Erarbeitung III	▶ „Der Eintritt“ mit Schwerpunkt auf den Gründen für die negative Auflösung sowie unter Beachtung der Erzählperspektive erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen;	• Unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen und Deutungen durch Minimalzielorientierung/Zusatzaufgaben: Leistungsfähigere Schüler nehmen zusätzlich zu einer grundlegenden Untersuchung und Deutung der Erzählung eine Diskussion ihrer Gattungszugehörigkeit vor
9	Klassenarbeit	▶ „Heimkehr“ mit Schwerpunkt auf den Gründen für die offene oder negative Auflösung sowie unter Beachtung der Erzählperspektive erschließen.	- Keine Differenzierung in der Klassenarbeit

Zur Phasierung der Einheit

Die Einheit beginnt mit einer Hinführung, die der Einstimmung und Hypothesenbildung, aber auch schon einem grundlegenden Erwerb von Gattungswissen dient. Im Anschluss folgen die weiteren Erzählungen. Zunächst ist das eine weitere Parabel von Kafka („Gibs auf“), dann ein mäßig vieldeuti-

ges, aber dennoch komplexeres Gleichnis („Gleichnis vom verlorenen Sohn“). Schließlich wird ein ‚Grenzfall‘ der Gattung behandelt („Der Eintritt“), der aber zugleich einige inhaltliche und formale Übereinstimmungen mit dem Text aufweist, der in der Klassenarbeit zu erschließen ist.

Gestaltung des Unterrichts und Differenzierung

Um die Schüler bei einer Entwicklung von ergiebigen Gesamtdeutungen zu unterstützen, sollen diese Deutungen zu Beginn der Einheit in der Lerngruppe und falls notwendig mit lenkenden Hilfen des Lehrers vorgenommen werden; später sollen die Schüler dann in Zweiergruppen Gesamtdeutungen selbstständiger erarbeiten.

Das Gattungswissen zur Parabel sollen die Schüler – im Vergleich zur Fabel – weitgehend selbstentdeckend erwerben. Denn es ist zu hoffen, dass sie das Wissen auf diese Weise besser behalten und anwenden können als auf Grundlage einer Darbietung.

Die schriftlichen Aufgaben im Rahmen dieser Einheit weisen das halboffene oder offene Format auf. Falls nicht aus Zeitgründen nur Stichpunkte verlangt werden, sollen die Aufgaben in Form von einem Satz oder einigen zusammenhängenden Sätzen bearbeitet werden; das ist sach- und altersangemessen und kann zudem einer Vorbereitung auf

die formalen Anforderungen der Klassenarbeit und weiterer künftiger Leistungssituationen dienen.

Differenzierungen sollen dadurch genutzt werden, dass die Schüler unterschiedlich umfassende Textuntersuchungen und -deutungen vornehmen. Die Differenzierungen erfolgen also unter dem Aspekt der Ziele auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen, und es wird das Verfahren der Minimalzielorientierung durch Zusatzaufgaben verwendet. Auf diese Weise sollen sowohl leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Schüler angemessen gefördert werden, ohne dass die gemeinsame Arbeit in der Lerngruppe gefährdet oder die Leistungsunterschiede noch erheblich verstärkt würden. Die von einem Teil der Schüler zusätzlich zu beachtenden Ziele richten sich vor allem auf sprachliche, insbesondere syntaktische Besonderheiten der Erzählungen und historische oder gattungssystematische Kontexte. Die entsprechenden

Leistungen sind für die Erschließung der betroffenen Erzählungen zwar sinnvoll, aber nicht unbedingt notwendig.

Weil die Schüler ihr Leistungsvermögen weitgehend angemessen einschätzen können und eine

hinreichende Leistungsbereitschaft zeigen, sollen sie jeweils selbst entscheiden, ob sie über die für alle maßgeblichen Ziele hinaus noch weitere anstreben wollen.

2. Einzel-/Doppelstunden

Doppelstunde 1/2

Einstieg: „Kleine Fabel“ (1920)

Vorbemerkung zur Differenzierung

In der Doppelstunde wird auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen eine Differenzierung unter dem Aspekt der Ziele im Sinne einer Minimalzielorientierung genutzt. Die Differenzierung soll erfolgen, indem die leistungsfähigeren Schüler den Text auch unter Beachtung seiner Sprache (Syntax) erschließen.

1. Lernvoraussetzungen

Keine besonderen Voraussetzungen für die geplante Stunde.

2. Hauptziel der Stunde

Die Schüler können den „Kleine Fabel“ genannten Text von Franz Kafka mit Schwerpunkt auf den Gründen für die schwierige Lage erschließen sowie auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen und Gattungswissen zur Parabel in Abgrenzung zur Fabel bestimmen.

3. Sachanalyse (Feinanalyse)

(1) Handlung und Figuren: Die Komplikation der Hauptfigur, der Maus, beruht auf einer unentrinnbaren tödlichen Zwangslage. Die Maus läuft zwischen sich verengenden Mauern auf eine Falle zu. Das geschieht in derart automatisierter Weise, dass sie die eigenen Bewegungen gar nicht mehr als solche wahrnimmt, sondern meint, dass sich die Mauern von selbst aufeinander zubewegen würden. Die zweite Figur der Erzählung, die Katze, schlägt ein Mittel zur Auflösung vor: „Du musst nur die Laufrichtung ändern“ (Z. 5f.). Es bleibt aber ungewiss, ob die Maus diesen Vorschlag umsetzen

könnte, und auf jeden Fall wird sie – ob nun trotz, wegen oder unabhängig von Versuchen einer Umkehr – schließlich von der Katze gefressen. Inwiefern diese negative Auflösung durch Instinkte der Katze verursacht wird oder durch besondere Charaktereigenschaften, etwa eine spezielle Art von Humor, bleibt offen.

Von besonderer Bedeutung für diese Erzählung sind die Faktoren für die Komplikation. Die Maus hatte nämlich das Auftauchen von Mauern zunächst begrüßt und sich offenbar freiwillig für ein Weiterlaufen auf sie zu entschieden, weil sie vor einer strukturlosen Weite Angst hatte. Erst später hatte sich das Laufen dann automatisiert. Fraglich ist, ob die Maus durch eine andere Entscheidung zu einem frühen Zeitpunkt die dann irgendwann nicht mehr umkehrbare Zwangslage hätte verhindern können oder ob etwa die Katze ihr auf jeden Fall erfolgreich aufgelauert hätte.

(2) Darstellung: Die Nutzung der personalen Erzählperspektive (im Sinne der Beschränkung auf die Sicht einer Figur) soll die emotionale Beteiligung des Lesers an der Hauptfigur verstärken und führt zugleich dazu, dass er keinen Überblick über womöglich gegebene andere Lebensmöglichkeiten der Maus hat.

Die syntaktische Struktur im mittleren Teil der sehr kurzen Erzählung – eine lange Hypotaxe – spiegelt die automatisierten, nicht mehr zu stoppenden Laufbewegungen der Maus und macht sie für den Leser nachfühlbar.

(3) Möglichkeiten für eine Gesamtdeutung: Je nachdem wie die Faktoren für die schwierige Lage deutend ergänzt werden, ergeben sich grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten einer Gesamtdeutung. Der Text könnte etwa sagen, dass Menschen auf ihrem Lebensweg häufig oder sogar zwangsläufig in Situationen geraten, die für sie unabwendbare zerstörerische Folgen haben. Er könnte aber auch zum Ausdruck bringen, dass solche Situationen

zu frühen Zeitpunkten durch falsche Lebensentscheidungen angelegt werden, und zwar vor allem durch solche, die aus Angst vor zu großer Freiheit erfolgen.

(4) Einordnung in die Gattung: Die 1920 entstandene, aber erst posthum herausgegebene Erzählung Kafkas wurde von Max Brod mit der Überschrift „Kleine Fabel“ versehen, offenbar weil hier Tiere mit menschlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen als Figuren auftreten. Tatsächlich handelt es sich aber um eine Parabel, weil sowohl einzelne Handlungselemente als auch die übertragene Bedeutung des Textes in hohem Maße vieldeutig sind.

4. Didaktische Analyse

Für die Erschließung von „Kleine Fabel“ sollen die Schüler eine Untersuchung zentraler Handlungselemente leisten. Sie sollen vor allem die Komplikation mit ihren Ursachen erarbeiten, darüber hinaus auch den von der Katze vorgeschlagenen Auflösungsversuch und die negative Auflösung; zudem sollen sie Handlungselemente deutend ergänzen, insbesondere die Faktoren für die Komplikation. Auf dieser Grundlage ist dann eine Gesamtdeutung des Textes vorzunehmen. Die genannten Leistungen dürften für die Schüler eine gewisse Herausforderung darstellen, sind aber für das Textverstehen unbedingt erforderlich.

Eine Untersuchung und Funktionsbestimmung der syntaktischen Struktur dagegen ist für das Textverstehen zwar sinnvoll, aber nicht unbedingt notwendig.

Eine explizite Erarbeitung der Erzählperspektive, die für weitere Erzählungen der Einheit eine noch größere Rolle spielt als für „Kleine Fabel“, kann hier vernachlässigt werden, um die Stunde nicht zu überlasten.

Ein für Parabeln generell sinnvoller Wirklichkeitsbezug bietet sich für die Erzählung „Kleine Fabel“ aufgrund ihres Aussagepotenzials in besonderem Maße an und dürfte für die Schüler auf Grundlage einer ergiebigen Gesamtdeutung gut leistbar sein.

Die Erarbeitung von Gattungsmerkmalen der Parabel soll weitgehend selbstentdeckend vorgenom-

men werden (vgl. Kap.II.1.5). Um die Gattungsmerkmale der Parabel klarer werden zu lassen, soll ihre Zusammenstellung unter Fokussierung auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden zur Fabel erfolgen. Das dürfte den Schülern auf der Grundlage ihrer Kenntnisse zur Gattung Fabel möglich sein. Allerdings könnte es notwendig werden, dass der Lehrer auf die zumeist menschlichen Figuren in Parabeln hinweist.

Eine Entwicklung von Leitfragen zur Einheit dürfte für die Schüler nach einer Erschließung der ersten Parabel und der Erarbeitung von Gattungswissen ebenfalls zu leisten sein.

Teilziele

Die Schüler können

- (1) die Handlung von „Kleine Fabel“ (schwierige Lage mit Gründen, vorgeschlagener Auflösungsversuch, Auflösung) untersuchen und deutend ergänzen; dabei einen Schwerpunkt auf die Gründe für die schwierige Lage (Angst vor Strukturlosigkeit, Entscheidung für Weiterlaufen zu den Mauern, Automatisierung Laufen) legen;
- (2) optional: Die Hypotaxe im mittleren Teil der Erzählung beschreiben und ihre Funktionen für die Darstellung der Handlung (Spiegelung des nicht mehr zu stoppenden Laufes) erörtern;
- (3) Gesamtdeutungen der Erzählung unter besonderer Beachtung der Gründe für die schwierige Lage diskutieren;
- (4) die Erzählung auf Grundlage dieser Gesamtdeutungen auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen;
- (5) durch einen Vergleich mit der Fabel Gattungsmerkmale typischer Parabeln erarbeiten (phantastische oder realistische Handlung – ‚Bildebene‘ – , die auf abstraktere Sachverhalte verweist – ‚Sachebene‘; zumeist menschliche Figuren und hohes Maß an Vieldeutigkeit);
- (6) anhand ihrer Arbeitsergebnisse Leitfragen für die Unterrichtseinheit entwickeln.

5. Gestaltung des Unterrichts

Zur Anlage der Stunde

Phasierung: Auf die Hinführung mit Hypothesenbildung folgen die Untersuchung und deutende Ergänzung von Textelementen, eine Gesamtdeutung sowie ein Wirklichkeitsbezug zu „Kleine Fabel“. Auf dieser Grundlage soll eine Erarbeitung von Gattungsmerkmalen stattfinden. Abschließend können Leitfragen für die Unterrichtseinheit formuliert werden.

Methoden und Sozialformen: Für die Textuntersuchung und die Deutung in den Erarbeitungen I und II werden nach sachlicher Angemessenheit die Methoden der Textanalyse beziehungsweise des Unterrichtsgesprächs genutzt. Für den Wirklichkeitsbezug in der Teilphase des Transfers soll auch aus motivationalen Gründen eine produktionsorientierte Aufgabe bearbeitet werden, allerdings in abgekürzter Form, weil für das Schreiben einer ganzen Geschichte nicht hinreichend Zeit zur Verfügung steht.

Es erfolgt sowohl aus sachlichen als auch aus motivationalen Gründen ein Wechsel der Sozialformen Plenums-, Partner- und Einzelarbeit. Für die zentrale Textuntersuchung soll Partner- statt Gruppenarbeit genutzt werden, weil in größeren Gruppen die Wahrscheinlichkeit einer für alle Teilnehmer passenden Aufgabenwahl weniger wahrscheinlich wäre (vgl. u. zur Differenzierung). Der Wissenserwerb soll in hohem Maße selbstentdeckend erfolgen (vgl. Kap. II.1.5 und III.6).

Aufgaben: Das Aufgabenset ist insgesamt etwas stärker lenkend, um den Schülern im gegebenen Zeitrahmen ein Erreichen der komplexen Unterrichtsziele zu ermöglichen.

Die erste Aufgabe zur Hypothesenbildung im Rahmen des Einstiegs ist durch einen Verweis auf die Überschrift sowie durch eine Hypothese in Frageform und den Hinweis auf bekanntes Kontextwissen zur Fabel in etwas höherem Maße lenkend; die

zweite Aufgabe zur Hypothesenbildung lenkt zugunsten einer Selbstständigkeit der Schüler jedoch kaum.

Die Aufgaben zur Untersuchung und deutenden Ergänzung von Textelementen in Erarbeitung I (vgl. auch u. zur Differenzierung) lenken teils in mäßiger Weise durch Vorgaben von Analyse kategorien, teils aber stärker durch Angaben von Teilergebnissen und Textstellen beziehungsweise durch eine hypothesengeleitete Vorgabe in Frageform (Aufgabe 4). Auf diese Weise sollen den Schülern insgesamt angemessene Verstehenshilfen für die Erarbeitung dieses relativ schwierigen Textes zu Beginn der Einheit zur Verfügung gestellt werden.

Die Aufgaben zur Gesamtdeutung und zum Wirklichkeitsbezug in der Phase ‚Erarbeitung II und Transfer‘ sind kaum lenkend, damit die Schüler hier möglichst selbstständig vorgehen können.

Die Aufgaben zur Erarbeitung von Gattungswissen in Erarbeitung III lenken durch eine Hypothese in Frageform, Hinweise auf schon erarbeitetes bzw. bekanntes Wissen und einen Gattungsvergleich insgesamt etwas stärker.

Die Aufgabe zur Entwicklung von Leitfragen in Erarbeitung IV ist nur wenig lenkend, um den Schülern wiederum ein selbstständiges Vorgehen zu ermöglichen; hier erfolgen lediglich Hinweise auf schon erarbeitete Wissensbestände.

Das Format der schriftlich zu bearbeitenden Aufgaben ist weitgehend halboffen. In Erarbeitung I sollen die Schüler jedoch eine Skizze anfertigen und können dazu eventuell ganz auf Schriftsprache verzichten. Die produktionsorientierte Aufgabe zum Wirklichkeitsbezug in der Teilphase des Transfers weist Übergänge vom halboffenen zum offenen Format auf.

Zur Differenzierung

Die leistungsstärkeren Schüler sollen in Erarbeitung I zusätzlich zu den für alle Schüler maßgeblichen Zielen ein weiteres Ziel erreichen, nämlich die Untersuchung und Funktionsbestimmung der komplexen Hypotaxe im Mittelteil der Erzählung. Von den entsprechenden Ergebnissen sollen auch

die leistungsschwächeren Schüler in der Auswertung profitieren. Es erfolgt also eine Differenzierung unter dem Aspekt der Ziele auf Grundlage von Heterogenität im bereichsspezifischen Leistungsvermögen, und zwar durch das Verfahren Minimalzielorientierung mit Hilfe einer Zusatzaufgabe.

Die Differenzierung wird durch zwei Varianten von Aufgabenblättern umgesetzt. Für die leistungsstärkeren Schüler enthält das Arbeitsblatt eine Zusatzaufgabe, die sie bearbeiten, während die anderen Schüler noch mit den vorangehenden Aufgaben be-

schäftigt sind. Die Zusatzaufgabe ist durch die Vorgabe einer Textstelle sowie eines Teilergebnisses relativ stark lenkend, damit sie keinen zu hohen Zeitaufwand erfordert.

Die Schüler treffen selbst die Wahl zwischen den Arbeitsblättern (vgl. Kap. II.1.5).

Zur Durchführung des Unterrichts

Zeit	Phase	Ziele, zentrale Aufgaben und Impulse, Überleitungen	Sozialform	Medien
1-5	Einstieg	<p>Hinführung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Präsentation „Kleine Fabel“ ▶ „Die Erzählung trägt die Überschrift ‚Kleine Fabel‘. Ist sie tatsächlich eine Fabel? Stellt begründete Vermutungen an.“ ▶ „Was könnte dieser Text uns sagen? Tauscht erste Ideen aus.“ ▶ Zusammenfassung 	LV, UG	Text
5-45	Erarbeitung I	<p>Textuntersuchung mit deutender Ergänzung (TZ 1 und 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr habt schon zum Ausdruck gebracht, dass dieser kurze Text nicht ganz einfach zu verstehen ist und dass euch besonders noch unklar ist.“ ▶ „Klärt die schwierige Lage der Maus: Fertigt eine Skizze an, die ihre Lage so gut wie möglich deutlich macht. Ihr könnt mit eurem Nachbarn zusammenarbeiten.“ ▶ Auswertung ▶ Ergebnissicherung mündlich ▶ „Untersucht die Erzählung weiter. Bearbeitet die Aufgaben 1-4 (auf Aufgabenblatt A) oder 1-5 mit Zusatzaufgabe (auf Aufgabenblatt B). Arbeitet in Zweiergruppen. <ul style="list-style-type: none"> (1) Die Maus sagt, dass die Mauern „schnell auf sie zueilen“ würden (Z. 4). Erläutert, wie diese Wahrnehmung vermutlich zustande kommt. (2) Die Katze macht der Maus einen Lösungsvorschlag. Gebt diesen Vorschlag mit eigenen Worten wieder und stellt Vermutungen an, ob die Maus ihn umsetzt. (3) Gebt an, wie die schwierige Lage der Maus aufgelöst wird: a) positiv, b) negativ oder c) offen. (4) Ist die Maus selbst schuld an ihrer schwierigen Lage? Untersucht den Text und ergänzt begründete Vermutungen. <p>ZUSATZAUFGABE</p> <ul style="list-style-type: none"> (5) In Z. 1 – 5 erzählt die Maus der Katze ihre Geschichte in wörtlicher Rede. Erläutert: <ul style="list-style-type: none"> a) Was ist hier am Satzbau besonders? b) Was könnte diese Besonderheit beim Leser bewirken? ▶ Auswertung: Präsentation der beiden Aufgabensets, zunächst Vorstellung und Diskussion der Lösungen für die 	PA, UG	Kopie Text DIN-A-4-Blätter ▶ AB Diff. 1 (A/B) TB

		<p>grundlegende Textuntersuchung, dann der für die zusätzliche sprachliche Analyse.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Ergebnissicherung schriftlich 		
45-70	Erarbeitung II /Transfer	<p>Gesamtdeutung und Wirklichkeitsbezug (TZ 3 und 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr habt den Text untersucht und seid dabei zu interessanten Ergebnissen gekommen. Nun ist die Frage, was wir mit dieser Erzählung anfangen können. Ihr hattet dazu schon Vermutungen geäußert.“ ▶ „Diskutiert nun erneut auf Grundlage eurer Textuntersuchung: Was könnte uns die Erzählung über Menschen und ihr Leben sagen?“ ▶ Evtl. Nachsteuerung: „Berücksichtigt in eurer Deutung auch die Frage, ob die Maus an ihren Schwierigkeiten selbst schuld sein könnte.“ ▶ Ergebnissicherung mündlich ▶ „Wie könnte eine Erzählung aussehen, in der die Hauptfigur ein ähnliches Problem hat wie die Maus bei Kafka, die aber in der ‚normalen‘ Welt unter menschlichen Figuren spielt? Schreibt den Beginn dieser Erzählung und notiert den weiteren Verlauf in Stichpunkten. Arbeitet einzeln.“ ▶ Auswertung ▶ Ergebnissicherung mündlich 	UG, EA	Notizhefter
70-85	Erarbeitung III	<p>Gattungswissen Parabel (TZ 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Wir kommen nun auf den Beginn der Stunde und den Titel der Erzählung zurück.“ ▶ „Die Überschrift ‚Kleine Fabel‘, stammt tatsächlich gar nicht vom Autor Franz Kafka. Sie wurde von einem Freund hinzugefügt, von Max Brod, der die Erzählung im Nachlass von Kafka entdeckt und veröffentlicht hat.“ ▶ „Ist die Erzählung ‚Kleine Fabel‘ eine Fabel? Diskutiert diese Frage erneut. Nutzt die Ergebnisse eurer Texterschließung und die Information zur Veröffentlichung der Erzählung.“ ▶ „Tatsächlich gehört der Text nicht zu den Fabeln, sondern zu einer anderen Gattung, der Parabel.“ ▶ „Wie könnte man die Gattung Parabel mit ihren Übereinstimmungen und Abweichungen zur Fabel bestimmen? Schlagt Merkmale vor.“ ▶ „Anders als in dem Text, der ‚Kleine Fabel‘ genannt worden ist, sind die Figuren in Parabeln zumeist keine Tiere, sondern Menschen.“ ▶ Ergebnissicherung schriftlich 	UG, LV	TB
85-90	Erarbeitung IV	<p>Leitfragen für die Einheit (TZ 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Wir wollen uns in den nächsten Stunden mit mehreren Parabeln befassen.“ ▶ „Nennt Aspekte, auf die wir bei unserer Beschäftigung mit Parabeln achten sollen. Begründet eure Vorschläge. Berücksichtigt das Beispiel unserer Texterschließung heute sowie das von euch erarbeitete Gattungswissen.“ ▶ Ergebnissicherung schriftlich 	UG	TB

Vorlage: Aufgaben zu „Kleine Fabel“

Hinführung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Erzählung trägt den Titel ‚Kleine Fabel‘. Ist sie tatsächlich eine Fabel? Stellt begründete Vermutungen an. 2. Was könnte uns dieser Text sagen? Tauscht erste Ideen aus.
Erarbeitung I	<ol style="list-style-type: none"> 3. Klärt die schwierige Lage der Maus: Fertigt eine Skizze an, die ihre Lage so gut wie möglich deutlich macht. Ihr könnt mit eurem Nachbarn zusammenarbeiten. 4. ▶ AB Diff. 1(A/B) Untersucht die Erzählung weiter. Bearbeitet die Aufgaben 1-4; Aufgabe 5 ist eine Zusatzaufgabe. Arbeitet in Zweiergruppen. <ol style="list-style-type: none"> (1) Die Maus sagt, dass die Mauern „schnell auf sie zueilen“ würden (Z. 4). Erläutert, wie diese Wahrnehmung vermutlich zustande kommt. (2) Die Katze macht der Maus einen Lösungsvorschlag. Gebt diesen Vorschlag mit eigenen Worten wieder und stellt Vermutungen an, ob die Maus ihn umsetzt. (3) Gebt an, wie die schwierige Lage der Maus aufgelöst wird: a) positiv, b) negativ oder c) offen. (4) Ist die Maus selbst schuld an ihrer schwierigen Lage? Untersucht den Text und ergänzt begründete Vermutungen. ZUSATZAUFGABE (5) In Z. 1 – 5 erzählt die Maus der Katze ihre Geschichte in wörtlicher Rede. Erläutert: <ol style="list-style-type: none"> c) Was ist hier am Satzbau besonders? d) Was könnte diese Besonderheit beim Leser bewirken?
Erarbeitung II	<ol style="list-style-type: none"> 5. Diskutiert nun erneut auf der Grundlage eurer Textuntersuchung: Was könnte uns die Erzählung über Menschen und ihr Leben sagen? 6. Wie könnte eine Erzählung aussehen, in der die Hauptfigur ein ähnliches Problem hat wie die Maus bei Kafka, die aber in der ‚normalen‘ Welt unter menschlichen Figuren spielt? Schreibt den Beginn dieser Erzählung und notiert den weiteren Verlauf in Stichpunkten. Arbeitet einzeln.
Erarbeitung III	<ol style="list-style-type: none"> 7. Ist die Erzählung „Kleine Fabel“ eine Fabel? Diskutiert diese Frage erneut. Nutzt die Ergebnisse eurer Texterschließung und die Information zur Veröffentlichung der Erzählung. 8. Wie könnte man die Gattung Parabel mit ihren Übereinstimmungen und Abweichungen zur Fabel bestimmen? Schlagt Merkmale vor.
Erarbeitung IV	<ol style="list-style-type: none"> 9. Nennt Aspekte, auf die wir bei unserer Beschäftigung mit Parabeln achten sollen. Begründet eure Vorschläge. Berücksichtigt das Beispiel unserer Texterschließung heute sowie das von euch erarbeitete Gattungswissen.

„Kleine Fabel“**Erschließung der Erzählung (A)**

Eine Skizze zur schwierigen Lage der Maus habt ihr schon erstellt. Bearbeitet nun die folgenden Aufgaben:

1. Die Maus sagt, dass die Mauern „schnell auf sie zueilen“ würden (Z. 4). Erläutert, wie diese Wahrnehmung vermutlich zustande kommt.
2. Die Katze macht der Maus einen Lösungsvorschlag. Gebt diesen Vorschlag mit eigenen Worten wieder und stellt Vermutungen an, ob die Maus ihn umsetzt.
3. Gebt an, wie die schwierige Lage der Maus aufgelöst wird: a) positiv, b) negativ oder c) offen.
4. Ist die Maus selbst schuld an ihrer schwierigen Lage? Untersucht den Text und ergänzt begründete Vermutungen.

Antwortet jeweils in Form von einem Satz oder einigen Sätzen.

„Kleine Fabel“**Erschließung der Erzählung (B)**

Eine Skizze zur schwierigen Lage der Maus habt ihr schon erstellt. Bearbeitet nun die folgenden Aufgaben:

1. Die Maus sagt, dass die Mauern „schnell auf sie zueilen“ würden (Z. 4). Erläutert, wie diese Wahrnehmung vermutlich zustande kommt.
2. Die Katze macht der Maus einen Lösungsvorschlag. Gebt diesen Vorschlag mit eigenen Worten wieder und stellt Vermutungen an, ob die Maus ihn umsetzt.
3. Gebt an, wie die schwierige Lage der Maus aufgelöst wird: a) positiv, b) negativ oder c) offen.
4. Ist die Maus selbst schuld an ihrer schwierigen Lage? Untersucht den Text und ergänzt begründete Vermutungen.
5. In Z. 1 – 5 erzählt die Maus der Katze ihre Geschichte in wörtlicher Rede. Erläutert:
 - a) Was ist hier am Satzbau besonders?
 - b) Was könnte diese Besonderheit beim Leser bewirken?

Antwortet jeweils in Form von einem Satz oder einigen Sätzen.

Doppelstunde 3/4

„Gibs auf“

Vorbemerkung zur Differenzierung

Auch in dieser Doppelstunde wird eine Differenzierung unter dem Aspekt der Ziele (Minimalzielorientierung) auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen genutzt. Die leistungsfähigeren Schüler erschließen den Text auch unter Beachtung seiner Sprache (Syntax) und nehmen zudem deutende Ergänzungen der Faktoren für die Komplikation vor.

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler haben bereits eine Parabel von Kafka erschlossen und Gattungswissen zur Parabel erworben.

2. Hauptziel der Stunde

Die Schüler können „Gibs auf“ von Franz Kafka mit Schwerpunkt auf der Auflösung und deren Gründen erschließen sowie auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen.

3. Sachanalyse (Feinanalyse)

(1) Handlung und Figuren: Die Komplikation der Hauptfigur, zugleich Erzähler des Textes, besteht in einer Störung seiner räumlichen Orientierung und darüber hinaus wohl in der allgemeinen Fähigkeit, sich zielgerichtet in der Welt zu bewegen. Der ‚Ich-Erzähler‘ ist auf dem Weg zum Bahnhof, wo er vermutlich dringend einen Zug erreichen will, traut sich aber plötzlich nicht mehr zu, den Weg zu finden.

Die offensichtlichen, vom ‚Ich-Erzähler‘ selbst angegebenen Faktoren für diese Komplikation sind – im Zusammenspiel – ein plötzlich wahrgenommener Zeitdruck und eine ungenügende Ortskenntnis. Allerdings kann vermutet werden, dass sich hinter diesen Ursachen noch eine grundlegende Störung der Orientierungsfähigkeit verbirgt. Vor allem könnte das ein Auseinanderfallen eines subjektiven Zeitempfindens und einer objektiv gültigen Zeit

sein und eventuell auch ein gewisser Bruch des logischen Denkvermögens. Denn der ‚Ich-Erzähler‘ stellt den Zeitdruck durch einen Abgleich von eigener und öffentlicher Uhr fest, wozu er eine Turmuhr mit seiner Uhr vergleicht und nicht umgekehrt, wie es sinnvoll erschiene, da er ja offenbar der Turmuhr die maßgebliche Zeitangabe zutraut.

Der ‚Ich-Erzähler‘ hat vermutlich Hoffnung auf eine positive Auflösung seiner Schwierigkeiten, weil er einen Schutzmann trifft und ihn nach dem Weg fragen kann. Eigentlich erwartet er von diesem Schutzmann – offenbar aufgrund von dessen Amt – die für eine hilfreiche Antwort notwendigen Kompetenzen und Einstellungen. Doch ist wohl von einer negativen Lösung auszugehen. Denn der Schutzmann verweigert überraschend die gewünschte Hilfe mit der Aussage „Gibs auf, gib auf“ (Z. 8). Diese Antwort bezieht sich wohl zunächst auf den Versuch, Hilfe zur räumlichen Orientierung von ihm zu erhalten, könnte aber auch allgemeiner auf Bemühungen um eine zielorientierte Tätigkeit gerichtet sein. Anschließend wendet er sich „mit großem Schwunge“ ab, möglicherweise weil er – so die Assoziation des ‚Ich-Erzählers‘ – in Ruhe lachen möchte (Z. 8f.). Wie diese Faktoren für die Auflösung genauer zu erklären sind, bleibt in hohem Maße offen. Es könnte jedoch sein, dass der Schutzmann nicht nur seine Amtstätigkeit, sondern auch die gesamte, äußerlich gut organisierte Einrichtung der Wirklichkeit für sinnlos hält.

(2) Darstellung: Durch die Beteiligung des Erzählers als Hauptfigur an der Handlung und die damit verbundene Beschränkung auf seine Sicht bleiben die Motive für das Verhalten des Schutzmannes und damit die näheren Gründe für die Auflösung rätselhaft; zugleich wird dem Leser eine emotionale Beteiligung an der Hauptfigur nahegelegt.

Eine ähnliche Funktion hat die parataktische Reihung von Sätzen im mittleren Teil der Erzählung, die eine zunehmende Panik und Atemlosigkeit des ‚Ich-Erzählers‘ angesichts des Orientierungsverlustes zum Ausdruck bringen und für den Leser nachfühlbar machen.

Der Bezeichnung ‚Schutzmann‘ ist dagegen nicht unbedingt eine besondere Funktion zuzuordnen, auch wenn der Ausdruck in höherem Maße positiv konnotiert sein dürfte als ‚Polizist‘. Denn die Bezeichnung ‚Schutzmann‘ war zur Entstehungszeit

des Textes für einen Angehörigen der für die öffentliche Sicherheit zuständigen Schutzpolizei sehr verbreitet.

(3) Möglichkeiten für eine Gesamtdeutung: Die Erzählung verweist darauf, dass es entgegen einer entsprechenden Erwartungshaltung unmöglich ist, von Vertretern einer Autorität Orientierungshilfen für das eigene Leben zu erhalten. Je nach deutender Ergänzung der Faktoren für die Auflösung könnte der Text aber auch Zweifel an der Möglichkeit zum Ausdruck bringen, das Leben überhaupt zielorientiert zu gestalten. Diese Deutungsmöglichkeit könnte durch die vom Autor selbst vorgesehene und vom Herausgeber Max Brod dann ausgetauschte Überschrift der Erzählung gestützt werden, die „Ein Kommentar“ lautet. Im Sinne der ursprünglichen Überschrift könnte die Aufforderung „Gibs auf“ auch als allgemeiner Kommentar zum Bemühen um eine erfolgreiche Interaktion mit einer Wirklichkeit verstanden werden, die nur scheinbar zweckrational organisiert ist.

(4) Einordnung in die Gattung: Bei der 1922 entstandenen Erzählung handelt es sich um eine Parabel, die allerdings schon auf der ‚Bildebene‘ über eine konkretere räumliche oder auch raumzeitliche Schwierigkeit hinaus abstraktere Probleme mit einer nur scheinbar überschaubaren Welt zumindest in Andeutungen darstellt.

4. Didaktische Analyse

Für ein Verstehen der Erzählung sind eine Untersuchung der Komplikation des ‚Ich-Erzählers‘, ihrer wohl negativen Auflösung sowie der Faktoren für die Komplikation und die Auflösung erforderlich und auch relativ einfach. Eine größere Herausforderung dürfte allerdings die deutende Ergänzung von Handlungselementen darstellen, die vor allem für die Faktoren der Auflösung notwendig ist. Auf Grundlage der Untersuchung und deutenden Ergänzung der Handlung kann dann die ebenfalls unverzichtbare Gesamtdeutung erfolgen.

Eine Analyse der Erzählperspektive soll die Schüler dazu anregen, dem Text mögliche Gedanken des Schutzmannes hinzuzufügen. Damit soll den Schülern eine Hilfe geboten werden, die Faktoren für die Auflösung deutend zu ergänzen.

Sehr sinnvoll, aber notfalls für ein hinreichendes Verstehen verzichtbar ist eine deutende Ergänzung der Faktoren für die schwierige Lage (wohl Auseinanderfallen von ‚objektiver‘ und ‚subjektiver‘ Zeit, evtl. Brüche im logischen Denken).

Ähnlich sind auch eine Untersuchung und Funktionsbestimmung syntaktischer Strukturen (Parataxen im mittleren Teil der Erzählung) für das Textverstehen wünschenswert, aber nicht unbedingt notwendig.

Die Einordnung der Erzählung in die Gattung der Parabel dürfte für die Schüler auf Grundlage des bereits erarbeiteten Gattungswissens relativ einfach und zugleich für das Verstehen hilfreich sein.

Auf Grundlage einer textangemessenen Gesamtdeutung ist darüber hinaus zu erwarten, dass ein Wirklichkeitsbezug den Schülern relativ leichtfallen und für sie ergiebig sein könnte.

Die heute womöglich nicht mehr allgemein bekannte Bedeutung des Wortes „Schutzmann“ soll den Schülern mitgeteilt werden, auf die Konnotation der Bezeichnung ist aber nicht unbedingt einzugehen, sofern sie von den Schülern nicht selbst angesprochen wird.

Weil die vom Autor vorgesehene Überschrift aufgrund ihrer Abstraktheit vermutlich von den Schülern nicht als Hilfe für weitere Deutungsmöglichkeiten genutzt werden kann, soll sie voraussichtlich nicht thematisiert werden.

Teilziele

Die Schüler können

- (1) die Erzählung (mit positivem Ergebnis) in die Gattung der Parabel einordnen;
- (2) die schwierige Lage des ‚Ich-Erzählers‘ (Verlust der v. a. räumlichen Orientierung), die (vermutlich negative) Auflösung und die offensichtlichen Gründe für die schwierige Lage (Zeitdruck, mangelnde Ortskenntnis) und die Auflösung (zuständige Amtsperson verweigert Hilfe) darstellen;
- (3) optional: die Gründe für die schwierige Lage deutend ergänzen (wohl Auseinanderfallen von ‚objektiver‘ und ‚subjektiver‘ Zeit, evtl. Brüche im logischen Denken);
- (4) optional: die parataktischen Sätze im mittleren Teil der Erzählung untersuchen und als Ausdruck von Panik und Atemlosigkeit des ‚Ich-Erzählers‘ erläutern;
- (5) die personale Erzählperspektive (Beschränkung auf die Sicht des ‚Ich-Erzählers‘) feststellen, auf dieser Grundlage mögliche Handlungsmotive des Schutzmanns ergänzen und damit Deutungsmöglichkeiten der Gründe für die Auflösung diskutieren;
- (6) auf Grundlage der Untersuchung und Deutung zentraler Handlungselemente Gesamt-

deutungen entwickeln und dabei insbesondere die Faktoren für die Auflösung berücksichtigen;

(7) die Erzählung auf ihre eigene Lebenswirklichkeit (z. B. Elternhaus oder Schule) beziehen.

5. Gestaltung des Unterrichts

Zur Anlage der Stunde

Zur Phasierung: In der Hinführung folgt auf eine Hypothesenbildung zur Überschrift zunächst eine Einordnung der Erzählung in die Gattung der Parabel, die für das Textverstehen orientierend wirken soll. Im Anschluss wird eine grundlegende beziehungsweise für einen Teil der Schüler auch schon vertiefende Textuntersuchung vorgenommen (zur Differenzierung in dieser Phase vgl. u.). Zudem wird eine deutende Ergänzung der Gründe für die Auflösung geleistet, allerdings erst im Anschluss an eine Untersuchung der Erzählperspektive, die auf diese Weise für das Textverstehen in hohem Maße funktional werden soll. Schließlich erfolgt eine Gesamtdeutung, die in diesem Fall unmittelbar in den Wirklichkeitsbezug übergehen kann.

Methoden und Sozialformen: Wie es sachlich angemessen ist, wird für die Textuntersuchung in Erarbeitung I die Methode der Textanalyse genutzt. Für Erarbeitung II ist im Anschluss an eine Analyse der Darstellung ein Verfahren des produktionsorientierten Unterrichts für die Deutung eines Handlungselementes zielführend. Die Schüler sollen die durch die Erzählperspektive ‚verdeckten‘ Gedanken des Schutzmanns in Form eines inneren Monologes darstellen, was allerdings im Rahmen der homodiegetischen Erzählung nicht als direkter ‚Einschub‘ möglich ist. Auf diese Weise sollen die Schüler den Faktor für die Auflösung deutend ergänzen. Für Erarbeitung III wird ein Verfahren der metasprachlichen schriftlichen Deutung genutzt, das zugleich sachangemessen ist und motivierend wirken dürfte. Für die Teilphase des Transfers ist dagegen wie auch für die Hinführung das Unterrichtsgespräch zentral, damit die Schüler sich möglichst umfassend austauschen können.

Zur Differenzierung

In Erarbeitung I sollen die leistungsstärkeren Schüler zusätzlich zu den für alle Schüler maßgeblichen Zielen im Sinne einer Minimalzielorientierung zwei weitere Ziele erreichen, und zwar die Untersuchung und Funktionsbestimmung der Parataxen in

Zur Umsetzung der genannten Methoden ist teilweise Einzelarbeit sachlich angemessen. In der ersten Erarbeitungsphase wird wiederum Partner- statt Gruppenarbeit genutzt, um eine für alle Schüler passende Aufgabenwahl (vgl. u. zur Differenzierung) zu ermöglichen.

Aufgaben: Das Aufgabenset lenkt zugunsten eines selbstständigen Vorgehens der Schüler zu diesem zumindest grundlegend nicht allzu schwierigen Text insgesamt nur in mäßiger Weise. Die Aufgabe zur Hypothesenbildung im Einstieg lenkt kaum; die Aufgabe zur Einordnung in die Gattung ist durch eine Hypothese in Frageform bzw. den Verweis auf von den Schülern selbst erarbeitetes Wissen etwas stärker lenkend.

Die Aufgaben zur Untersuchung und deutenden Ergänzung des Textes in den Erarbeitungen I und II weisen durch Vorgaben von Kategorien bzw. Elementen für die Texterschließung weitgehend einen mäßigen Grad an Lenkung auf; nur die Zusatzaufgaben lenken stärker (vgl. u. zur Differenzierung), zudem auch die erste Aufgabe in Erarbeitung II durch die Vorgabe eines Teilergebnisses.

Die Aufgaben für die Gesamtdeutung und den Wirklichkeitsbezug in der Phase ‚Erarbeitung III und Transfer‘ lenken eher mäßig durch die Vorgabe eines für die Deutung zu beachtenden Textelementes bzw. durch Beschränkungen des Lösungshorizontes nur in der Variante von Vorschlägen.

Die schriftlich zu bearbeitenden Aufgaben weisen mehrheitlich das halboffene Format auf. Die produktionsorientierte Aufgabe in Erarbeitung II und die Aufgabe zur Gesamtdeutung in Erarbeitung III zeigen jedoch Übergänge zum offenen Format.

der Mitte der Erzählung sowie eine deutende Ergänzung der Faktoren für die Komplikation des ‚Ich-Erzählers‘. Die entsprechenden Zusatzaufgaben nutzen durch Angaben von (besonders) zu be-

rücksichtigenden Textstellen sowie durch Vorgaben von Teilergebnissen eine relativ starke Lenkung, damit der Zeitbedarf für diese Aufgaben nicht zu groß wird.

Es erfolgt also auch hier eine Differenzierung im Bereich der Ziele auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen. Wiederum sollen von den Ergebnissen der leistungsstärkeren Schüler auch die leistungsschwächeren in der Auswertung profitieren.

Die Differenzierung wird auch in dieser Doppelstunde durch zwei Varianten von Aufgabenblättern umgesetzt. Für die leistungsstärkeren Schüler enthält das Arbeitsblatt zwei Zusatzaufgaben, die durch Vorgaben von Textstellen und Teilergebnissen stärker lenken und damit in überschaubarer Zeit zu bewältigen sind.

Die Schüler treffen wiederum selbst die Wahl zwischen den Arbeitsblättern (vgl. Kap. II.1.5).

Zeit	Phase	Ziele, zentrale Aufgaben und Impulse, Überleitungen	Sozialform	Medien
1-10	Einstieg	Hinführung (TZ 1) <ul style="list-style-type: none"> ▶ „Wir werden gleich eine Erzählung lesen mit dem folgenden Titel: ‚Gibs auf‘.“ ▶ Äußert Vermutungen: Worum könnte es in der Erzählung ‚Gibs auf‘ gehen?“ ▶ Präsentation der Erzählung (mit Hinweis: „Schutzmann‘ war zur Entstehungszeit des Textes eine übliche Bezeichnung für einen Angehörigen der ‚Schutzpolizei‘, die für die öffentliche Ordnung und Sicherheit zuständig war.“) ▶ „Vergleicht eure Erwartungen mit dem Text. Was ist gleich, was ist anders?“ ▶ Überprüft, ob es sich auch bei ‚Gibs auf‘ um eine Parabel handelt. Nutzt die bereits erarbeiteten Merkmale der Parabel.“ ▶ Ggf. Nennung der Gattungsmerkmale der Parabel ▶ Zusammenfassung 	UG Kopie Text	Kopie Text
10-40	Erarbeitung I	Erschließung von Handlung und Darstellung (TZ 2, opt. TZ 3-4) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr habt ja als überraschend bei dieser Erzählung herausgehoben, dass Mit diesen Aspekten sollt ihr euch gleich näher beschäftigen (evtl.: und als Grundlage dazu erst einmal zentrale Elemente der Handlung klären).“ ▶ Untersucht die Erzählung weiter. Bearbeitet die folgenden Aufgaben 1 bis 4 ; Aufgabe 3 und 6 sind Zusatzaufgaben. Arbeitet in Zweiergruppen. Antwortet jeweils in Form von einem Satz oder einigen Sätzen: <ol style="list-style-type: none"> (1) In welcher schwierigen Lage befindet sich der ‚Ich-Erzähler‘? (2) Welche Gründe für diese Lage lassen sich dem Text relativ eindeutig entnehmen? ZUSATZAUFGABE (3) Welche begründeten Vermutungen über weitere Gründe lassen sich ergänzen? Berücksichtigt auch, dass der ‚Ich-Erzähler‘ eine Turmuhr mit seiner Uhr vergleicht (Z. 1 – 2). (4) Wird die schwierige Lage a) positiv oder b) negativ aufgelöst oder bleibt die Auflösung c) offen? (5) Welche Gründe für die Auflösung lassen sich dem Text relativ eindeutig entnehmen? 	PA, UG	Kopie Text ▶ AB Diff. 1 (A/B) TB

		<p>ZUSATZAUFGABE</p> <p>(6) Welche Besonderheiten des Satzbaus weist der Text in Z. 2 – 5 auf und welche Wirkung haben diese Besonderheiten?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Auswertung: Präsentation der beiden Aufgabensets, zunächst Vorstellung und Diskussion der Lösungen für die grundlegende Textuntersuchung, dann der für die Zusatzaufgaben (deutende Ergänzung und sprachliche Analyse) ▶ Ergebnissicherung schriftlich 		
40-65	Erarbeitung II	<p>Erschließung von Handlung und Darstellung (TZ 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr habt nun wichtige Elemente des Textes erschlossen. Ein zentrales Ergebnis: Die Schwierigkeiten des ‚Ich-Erzählers‘ können nicht positiv aufgelöst werden, weil der Schutzmann ihm Hilfe verweigert. Aber wie ist das genauer zu erklären?“ ▶ „Erläutert: Warum ist es so schwierig, die Gründe für das Verhalten des Schutzmanns anzugeben?“ ▶ Evtl. lenkende Hilfen: „Welche Erzählperspektive wird für den Text genutzt? Welche Funktionen hat sie?“ ▶ Ergebnissicherung mündlich ▶ „Die Gründe für das Verhalten des Schutzmanns müsst ihr tatsächlich deutend ergänzen. Was könnte er denken, bevor er sich vom ‚Ich-Erzähler‘ abwendet?“ ▶ „Schreibt die möglichen Gedanken des Schutzmanns in Form eines inneren Monologes (Ich-Form, Präsens) auf. Arbeitet einzeln.“ ▶ Auswertung; dazu nach jeder Darbietung die Frage, ob/inwiefern die Ergänzungen zum Text passen. ▶ Ergebnissicherung mündlich 	UG, EA	Kopie Text Notizhefter TB (Ergänzung)
65-90	Erarbeitung III und Transfer	<p>Gesamtdeutung und Wirklichkeitsbezug (TZ 6 u.7)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Wir haben festgestellt, dass wichtige Handlungselemente in dieser Parabel vieldeutig bleiben. Dementsprechend dürfte es auch sehr verschiedene Möglichkeiten geben, sie insgesamt zu deuten.“ ▶ „Entwickelt Deutungsvorschläge: Was könnte uns diese Parabel sagen? Achtet dabei auch auf mögliche Gründe für das Verhalten des Schutzmanns. Schreibt 1 – 3 Sätze auf einen Zettel, aber ohne euren Namen. Sammelt die Zettel anschließend ein.“ ▶ Auswertung: Lehrer liest die eingesammelten Deutungen vor und heftet jeden Zettel – unter Mitsprache der Schüler – nach dem Vorlesen so an die Pinnwand, dass ‚Cluster‘ mit ähnlichen Deutungen entstehen. ▶ „Welche der Deutungen an der Pinnwand erscheint euch besonders interessant? Wählt aus und diskutiert, ob beziehungsweise inwiefern die entsprechenden Aussagen auch auf eure Wirklichkeit – beispielsweise zu Hause oder in der Schule – zutreffen.“ ▶ Ergebnissicherung mündlich 	EA, UG	Zettel, Pinnwand

Vorlage: Aufgaben zu „Gibs auf“

<p>Hinführung</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Äußert Vermutungen: Worum könnte es in der Erzählung mit dem Titel „Gibs auf“ gehen? 2. Vergleicht eure Erwartungen mit dem Text: Was ist gleich, was ist anders? 3. Überprüft, ob es sich auch bei „Gibs auf“ um eine Parabel handelt. Nutzt die bereits erarbeiteten Merkmale der Parabel.
<p>Erarbeitung I</p> <p>Erschließung von Handlung und Darstellung</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. ► AB Diff. 1 (A/B) Untersucht die Erzählung weiter. Bearbeitet die folgenden Aufgaben 1 bis 4; Aufgabe 3 und 6 sind Zusatzaufgaben. Arbeitet in Zweiergruppen. Antwortet jeweils in Form von einem Satz oder einigen Sätzen: <ol style="list-style-type: none"> 1. In welcher schwierigen Lage befindet sich der ‚Ich-Erzähler‘? 2. Welche Gründe für diese Lage lassen sich dem Text relativ eindeutig entnehmen? ZUSATZAUFGABE 3. Welche begründeten Vermutungen über weitere Gründe lassen sich ergänzen? Berücksichtigt auch, dass der ‚Ich-Erzähler‘ eine Turmuhr mit seiner Uhr vergleicht (Z. 1 – 2). 4. Wird die schwierige Lage a) positiv oder b) negativ aufgelöst oder bleibt die Auflösung c) offen? 5. Welche Gründe für die Auflösung lassen sich dem Text relativ eindeutig entnehmen? ZUSATZAUFGABE 6. Welche Besonderheiten des Satzbaus weist der Text in Z. 2 – 5 auf und welche Wirkung haben diese Besonderheiten?
<p>Erarbeitung II</p> <p>Erschließung von Handlung und Darstellung</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Erläutert: Warum ist so schwierig, die Gründe für das Verhalten des Schutzmanns anzugeben? 6. Schreibt die möglichen Gedanken des Schutzmanns in Form eines inneren Monologes (Ich-Form, Präsens) auf. Arbeitet einzeln.
<p>Erarbeitung III</p> <p>Gesamtdeutung und Wirklichkeitsbezug</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Entwickelt Deutungsvorschläge: Was könnte uns diese Parabel sagen? Achtet dabei auch auf mögliche Gründe für das Verhalten des Schutzmanns. Schreibt 1-3 Sätze auf einen Zettel, aber ohne euren Namen. Sammelt die Zettel anschließend ein. 8. Welche der Deutungen an der Pinwand erscheint euch besonders interessant? Wählt aus und diskutiert, ob beziehungsweise inwiefern die entsprechenden Aussagen auch auf eure Wirklichkeit – beispielsweise zu Hause oder in der Schule – zutreffen.

„Gibs auf“

Erschließung der Parabel (A)

Untersucht den Text; antwortet jeweils in Form von einem Satz oder einigen Sätzen:

1. In welcher schwierigen Lage befindet sich der ‚Ich-Erzähler‘?
2. Welche Gründe für diese Lage lassen sich dem Text relativ eindeutig entnehmen?
3. Wird die schwierige Lage a) positiv oder b) negativ aufgelöst oder bleibt die Auflösung c) offen?
4. Welche Gründe für die Auflösung lassen sich dem Text relativ eindeutig entnehmen?

„Gibs auf“

Erschließung der Parabel (B)

Untersucht und deutet den Text; antwortet jeweils in Form von einem Satz oder einigen Sätzen:

1. In welcher schwierigen Lage befindet sich der ‚Ich-Erzähler‘?
2. Welche Gründe für diese Lage lassen sich dem Text relativ eindeutig entnehmen?
3. Welche begründeten Vermutungen über weitere Gründe lassen sich ergänzen? Berücksichtigt auch, dass der ‚Ich-Erzähler‘ eine Turmuhr mit seiner Uhr vergleicht (Z. 1 – 2).
4. Wird die schwierige Lage a) positiv oder b) negativ aufgelöst oder bleibt die Auflösung c) offen?
5. Welche Gründe für die Auflösung lassen sich dem Text relativ eindeutig entnehmen?
6. Welche Besonderheiten des Satzbaus weist der Text in Z. 2 – 5 auf und welche Wirkung haben diese Besonderheiten?

Doppelstunde 5/6

„Gleichnis vom verlorenen Sohn“

Vorbemerkung zur Differenzierung

Die leistungsfähigeren Schüler nehmen zusätzlich zu einer allgemeineren Deutung eine Deutung mit Hilfe von speziellerem Kontextwissen vor. Auch hier handelt es sich um eine Differenzierung unter dem Aspekt der Ziele – in der Variante der Minimalzielorientierung – auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen.

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler haben bereits Gattungswissen zur Parabel erworben sowie zwei Parabeln erschlossen und damit ihre entsprechenden Fähigkeiten vertieft.

2. Hauptziel der Stunde

Die Schüler können „Gleichnis vom verlorenen Sohn“ mit Schwerpunkt auf den Faktoren für die positive Auflösung und der Entstehung einer neuen schwierigen Lage sowie unter Beachtung von Außen-/Innensicht erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen; zudem allgemeinere und kontextorientierte Deutungsmöglichkeiten miteinander vergleichen.

3. Sachanalyse (Feinanalyse)

(1) Handlung und Figuren: Die Erzählung spielt wohl in Israel im 1. Jahrhundert nach Christi Geburt. Im Zentrum der Erzählung steht die Komplikation des jüngeren von zwei Söhnen eines wohlhabenden Landbesitzers. Dieser Sohn lässt sich vom Vater – offenbar entsprechend damaliger rechtlicher Möglichkeiten – sein Erbteil auszahlen, verlässt seine Heimat und gerät in der Fremde nach einiger Zeit in großes materielles und wahrscheinlich auch psychisches Elend. Denn er muss als Tagelöhner Schweine – für einen Juden unreine Tiere – hüten und bekommt dafür noch nicht einmal die „Schoten“ (wohl: Schoten des Johannisbrotbaums)

zu essen, die als Schweinefutter dienen. Die Ursache für sein Elend ist vor allem, dass er sein Erbe durch ein Leben „in Saus und Braus“ – vermutlich aufgrund von Leichtsinn und wohl auch unter Missachtung moralischer Prinzipien – verschwendet hat; dazu kommen noch ungünstige Umstände, indem in der Fremde eine allgemeine Hungersnot um sich greift.

Dem Sohn gelingt eine positive Auflösung seiner Komplikation. Voraussetzung dafür ist zunächst, dass er „in sich geht“ und beschließt, nach Hause zurückzukehren, seine Sünde zu bekennen und um eine bescheidene Anstellung zu bitten. Ob diesem Beschluss eine tiefergehende Reue zugrunde liegt oder ob er als pragmatische Entscheidung aufzufassen ist, wird nicht deutlich. Das Verhalten des Vaters bewirkt auf jeden Fall, dass die tatsächlich dann erfolgende Rückkehr für den Sohn äußerst erfreulich verläuft. Der Vater kommt ihm nicht nur entgegen und begrüßt ihn mit Umarmung und Kuss, sondern nimmt ihn auch nach einem knappen Sündenbekenntnis sofort wieder als Familienmitglied auf; darüber hinaus ordnet er ein großes Feudenfest an, zu dem ein wohl für einen ganz besonderen Anlass gemästetes Kalb geschlachtet wird. Daraus entsteht nun allerdings eine Komplikation für den zu Hause zurückgebliebenen älteren Sohn, der offenbar dem Vater stets gehorsam war und ihm diente. Er fühlt sich ungerecht behandelt, weil für den Bruder, der sich diesen Pflichten entzogen hatte, ein sehr viel höherer Aufwand getrieben wird als für ihn. Der Vater erklärt diese Ungleichbehandlung damit, dass Feiern angemessen ist angesichts der Rückkehr eines Bruders, der „tot“ war und nun wieder „lebt“, „verloren“ war und „gefunden“ wurde. Es bleibt allerdings zweifelhaft, ob mit dieser Erklärung die Komplikation des älteren Sohnes positiv aufgelöst werden kann.

(2) Darstellung: Die Erzählung nutzt die auktoriale Erzählperspektive durch eine Darstellung unterschiedlicher Figuren an verschiedenen Schauplätzen. Eine mit der auktorialen Perspektive typischerweise verbundene Orientierung über die Handlung erhält der Leser zudem in gewissem Maße, weil die Gedanken des jüngeren Sohnes im Rahmen seines Beschlusses zur Heimkehr direkt wiedergegeben werden. Allerdings bleibt diese In-

nensicht unvollständig und lässt seine Beweggründe teilweise offen. Eine Innensicht des älteren Sohnes findet sich nur in einem knappen Gedankenbericht über seinen Zorn. Die Gedanken sowohl des Vaters als auch des älteren Sohnes kommen dann zwar in einem Dialog zum Ausdruck, der aber unvollständig bleibt, indem eine Reaktion des Sohnes auf die Erklärungen des Vaters nicht mehr wiedergegeben wird. Die Auflösung der Komplikation für den älteren Sohn bleibt auf diese Weise offen.

Die Zeitgestaltung nutzt vor allem zu Beginn relativ starke Zeitraffungen, mit Beginn der besonders wichtigen Handlungsteile (Problemlösung und Entstehung einer neuen Komplikation) dann zunehmend auch annähernde Zeitdeckungen und weist damit keine besonderen Funktionen auf.

(3) Einordnung in die Gattung und Kontexte: Das „Gleichnis vom verlorenen Sohn“ findet sich in der Bibel im Lukasevangelium 15,11-15,32 und wird von Jesus erzählt. Das Gleichnis, das häufig auch ohne den biblischen Kontext rezipiert wird, ist an und für sich nur mäßig vieldeutig, wenngleich es über ein relativ komplexes und für den Leser zumindest teilweise eventuell auch überraschendes Aussagepotenzial verfügt. Durch den Kontext entstehen allerdings weitere Deutungsmöglichkeiten (vgl. unten).

Der Erzählung sind im Lukasevangelium eine Erklärung des Erzählanlasses und zwei kürzere ähnliche, von Jesus kommentierte Gleichnisse vorgeschaltet (vgl. Lukas 15,1-15,10). Jesus beginnt zu erzählen, weil ihm die „Pharisäer“ und „Schriftgelehrten“ seinen Umgang mit „Zöllnern“ und „Sündern“ vorwerfen. Die kürzeren Gleichnisse (vom verlorenen Schaf, von der verlorenen Drachme) stellen dar, dass sich jemand um ein verlorenes Gut in besonderer Weise bemüht und sich über seine Wiedergewinnung dann auch ganz besonders freut. Der zentrale Kommentar Jesus' dazu lautet: „Ich sage euch: Ebenso wird auch im Himmel mehr Freude herrschen über einen einzigen Sünder, der umkehrt, als über neunundneunzig Gerechte, die es nicht nötig haben umzukehren.“ (Lukas 15,7).

(4) Möglichkeiten für eine Gesamtdeutung: Die Erzählung legt vor allem die Deutung nahe, dass Vater- beziehungsweise Elternliebe (fast) unbegrenzt sein und (fast) alles vollständig verzeihen kann. Aus einer anderen Perspektive lässt sich die ähnliche Auffassung ergänzen, dass es für ein Kind möglich ist, selbst nach einem größeren Fehlverhalten reumütig zu den Eltern zurückzukehren und von ihnen auf einfache Weise vollständige Verzeihung zu erhalten. Darüber hinaus könnte auch gesagt

werden, dass eine solche umfassende Liebe möglicherweise zu Ungerechtigkeiten führt, indem Kinder, die ein Fehlverhalten bereuen, größere ideelle und materielle Zuwendungen erhalten als diejenigen, die sich durchgängig regelkonform verhalten. Unter Nutzung des genannten biblischen Kontextes wird zunächst eine etwas abweichende Deutung von einzelnen Handlungselementen möglich. Der Kontext fordert dazu auf, die Beziehung des Vaters zu seinem jüngeren Sohn in einem stärker übertragenen Sinn als Beziehung zwischen Gott und einem sündigen Menschen zu verstehen. Damit wäre das vom Sohn verprasste „Erbe“ nicht oder nicht vorwiegend als materielles Gut, sondern vor allem als seelischer Reichtum zu verstehen, das Elend, in das er gerät, vor allem als psychisches Elend und das vom Vater veranstaltete Fest mit einem besonderen Braten als ein Bild für eine vollständig immaterielle sehr große Freude. In diesem Sinne könnte der Entschluss des Sohnes zur Rückkehr eher auf eine tiefgehende Reue als auf pragmatische Gründe zurückgeführt werden. Zudem wird der Anschein einer ungerechten Behandlung des gehorsamen Sohnes unter Beachtung des genannten Kontextes geringer, denn es geht dann nicht mehr um die Verteilung von begrenzten materiellen Ressourcen und auch nicht um das Teilen einer irgendwie begrenzten Liebe.

Auf Grundlage der genannten Deutung von Handlungselementen bieten sich unter Nutzung des biblischen Kontextes auch Varianten für eine Gesamtdeutung an. Wenn die Erzählung von der Beziehung zwischen Gott und einem sündigen Menschen handelt legt sie vor allem die Auffassung nahe, dass Gott einem reumütigen Sünder vollständig und überaus gern vergibt. Zudem wäre unter Beachtung des genannten Kommentares von Jesus die Auffassung möglich, dass die „Gerechten“ Gott weniger Freude bereiten als ein umkehrender Sünder. Darüber hinaus könnte die Erzählung auch sagen, dass die Freude Gottes über einen zu ihm zurückkehrenden Sünder so groß ist, dass sie alle Abwägungen über gerechte oder ungerechte Belohnungen unwichtig werden lässt.

4. Didaktische Analyse

Die Handlung soll für die Schüler raumzeitlich situiert und Text und Kontext sollen mit einigen Erklärungen zu Wortbedeutungen („Schoten“, „Zöllner“, „Pharisäer“, „Schriftgelehrte“) bzw. historischen Kontexten (Möglichkeit im jüdischen Erbrecht für

jüngere Söhne, sich ihren Anteil des Erbes auszahlen zu lassen, Schweine als für Juden unreine Tiere) versehen werden. Eine entsprechende eigene Recherche der Schüler wäre zu zeitaufwendig, zumal die genannten Kontexte für das Verstehen nicht von zentraler Bedeutung sind.

Ein Erkennen der Hauptfigur, ihrer Komplikation, der positiven Auflösung und der Faktoren für Komplikation und Auflösung sowie einer neuen Komplikation für eine andere Figur ist für ein Textverstehen erforderlich und dürfte für die Schüler grundlegend relativ einfach ausfallen. Eine gewisse Herausforderung entsteht durch die Notwendigkeit, die Gründe für den Entschluss zur Heimkehr und vor allem die Reaktionen des älteren Bruders auf das Freudenfest deutend zu ergänzen.

Eine Feststellung der Erzählperspektive wäre für das Textverstehen kaum ertragreich und kann deshalb ebenso wie eine Untersuchung der unauffälligen Zeitgestaltung entfallen. Dagegen soll eine Untersuchung der Außen- und Innensicht Berücksichtigung finden, weil die Schüler damit auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht werden können, Handlungselemente deutend zu ergänzen. Die vorhandene, aber nur eingeschränkt aussagekräftige Innensicht des jüngeren Sohnes soll allerdings wohl nicht explizit als solche herausgearbeitet werden, um eine Überforderung der Schüler zu vermeiden. Dagegen sind das fast vollständige Fehlen einer Innensicht des älteren Sohnes und die Funktion dieser Darstellungsweise – die Auflösung seiner Komplikation wird nicht deutlich und muss vom Leser ergänzt werden – zu erarbeiten.

Auf Grundlage einer ergiebigen Untersuchung der Handlung dürfte eine allgemeinere Gesamtdeutung für die Schüler relativ unproblematisch ausfallen, auch wenn eine kritische Ergänzung des Aspektes allesverzeihende Elternliebe eine gewisse Herausforderung darstellen könnte. Eine Deutung mit Hilfe des biblischen Kontextes dürfte schwieriger ausfallen und ist für das Textverstehen sinnvoll, wenngleich für ein grundlegendes Verstehen nicht unbedingt notwendig. Zudem bietet sich ein Vergleich von allgemeineren mit stärker kontextorientierten Gesamtdeutungen für die Schüler in hohem Maße an, um metakognitives Wissen über Deutungsmöglichkeiten aufzubauen. Ein solcher Vergleich kann auch einen Wirklichkeitsbezug des Textes mit umfassen.

Eine Diskussion der Gattungszugehörigkeit mit einer Abgrenzung von Gleichnis und Parabel wäre für das Textverstehen kaum ergiebig. Deshalb soll – sofern die Schüler von sich aus keine weitergehenden Fragen stellen – lediglich durch den Lehrer vorgeschlagen werden, das Gleichnis als eine Sonderform der Parabel aufzufassen.

Teilziele

Die Schüler können

- (1) die schwierige Lage des jüngeren Sohnes (materielles und seelisches Elend) mit ihren Gründen (Auszug in die Fremde, Verschwendung, evtl. unmoralisches Verhalten, allgemeine Notlage) darstellen;
- (2) die positive Auflösung dieser schwierigen Lage mit ihren Ursachen erläutern (Beschluss zur Heimkehr mit Schuldeingeständnis, umfassende Bereitschaft des Vaters zum Verzeihen); dabei diskutieren, ob dem Schuldeingeständnis tiefere Reue zugrunde liegt;
- (3) die in Folge der positiven Lösung entstehende schwierige Lage des älteren Sohnes (Eindruck einer ungerechten Behandlung) darstellen und diskutieren, wie diese schwierige Lage aufgelöst wird;
- (4) eine fast vollständig fehlende Innensicht des älteren Sohnes als Grund für die Notwendigkeit benennen, die Auflösung seiner schwierigen Lage deutend zu ergänzen;
- (5) Gesamtdeutungen des Textes diskutieren und dabei die Gründe für die positive Auflösung der zentralen schwierigen Lage sowie die schwierige Lage des älteren Sohnes besonders beachten;
- (6) optional: unter Heranziehung des biblischen Kontextes weitere Deutungsmöglichkeiten von Textelementen und des Gesamttextes entwickeln;
- (7) die grundlegenden mit den kontextorientierten Deutungsmöglichkeiten abgleichen;
- (8) die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten auf ihre Relevanz für die heutige Lebenswirklichkeit befragen.

5. Gestaltung des Unterrichts

Zur Anlage der Stunde

Phasierung: Auf die Hinführung mit Hypothesenbildung anhand des Titels folgt zunächst eine Erarbeitung der Komplikationshandlung für den jüngeren Sohn. Die Probleme des älteren Sohnes werden in einer besonderen Erarbeitungsphase mit Vertiefung zunächst untersucht und dann deutend ergänzt, und zwar im Anschluss an ein Erkennen und eine Funktionsbestimmung der für diese Figur kaum vorhandenen Innensicht. Es folgen eine Phase für die Gesamtdeutung und eine für die Reflexion unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten, die zugleich den Wirklichkeitsbezug umfasst.

Methoden und Sozialformen: Wie es sachlich sinnvoll ist, erfolgt die Textuntersuchung in den Erarbeitungen I und II mit Hilfe einer Textanalyse. Für die deutende Ergänzung eines Handlungselementes in der Teilphase der Vertiefung wird ein produktionsorientiertes Vorgehen eingesetzt, weil die Schüler auf diese Weise womöglich ein breiteres Deutungsspektrum nutzen können. Allerdings erfolgt die Produktionsorientierung in einer zeitsparenden Variante (lediglich Ergänzung eines Satzes oder einiger Sätze mit den Gedanken einer Figur statt Umschreiben des Textes aus ihrer Perspektive). Die Gesamtdeutungen in Erarbeitung III werden mit Hilfe einer schriftlichen metasprachlichen Interpretation erbracht. Ergänzend werden in der Doppelstunde kurze Lehrervorträge eingesetzt. In dieser Doppelstunde wird aus sachlichen und motivationalen Gründen vor allem zwischen Partner- und Plenumsarbeit gewechselt, an einer Stelle tritt eine kurze Einzelarbeit hinzu. Auf Gruppenarbeit wird aus Zeitgründen verzichtet, zudem soll die Deutung in Erarbeitung III in Partnerarbeit erfolgen, damit die Schüler wiederum die Möglichkeit haben, die für sie passende Aufgabe zu wählen.

Differenzierung

In Erarbeitung III sollen die leistungsfähigeren Schüler zusätzlich zu einer allgemeineren Deutung eine Deutung mit Hilfe von speziellerem Kontextwissen vornehmen. Es handelt sich also um eine Differenzierung unter dem Aspekt der Ziele auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen. Dazu wird wiederum die Minimalzielorientierung mit Hilfe einer Zusatzaufgabe genutzt. Auf diese Weise sollen die leistungstärkeren Schülern

Aufgaben: Das Aufgabenset lenkt insgesamt nur mäßig, damit die Schüler den nicht allzu schweren Text möglichst selbstständig erschließen können. Die Aufgabe zur Hypothesenbildung in der Hinführung ist durch eine Bezugnahme auf die Überschrift und eine Hypothese in Frageform allerdings in etwas höherem Maße lenkend. Darüber hinaus werden den Schülern im Rahmen des Einstiegs der raumzeitliche Rahmen der Handlung sowie (als Zusatz zum Text) die Bedeutung einiger Begriffe mitgeteilt.

Die Aufgaben zur Textuntersuchung und deutenden Ergänzung in den Erarbeitungen I und II lenken in mäßiger Weise durch Vorgaben von Kategorien bzw. Elementen für die Texterschließung, für die zweite Aufgabe in Erarbeitung II kommt ein Verweis auf zuvor selbst erarbeitetes Wissen hinzu. Die Aufgabe zur Gesamtdeutung lenkt grundlegend nur in sehr geringem Maße durch den Verweis auf schon bekanntes metakognitives Wissen zur Texterschließung (die Textuntersuchung soll für die Deutung genutzt werden). Die differenzierende Zusatzaufgabe zur Deutung lenkt allerdings stärker durch die Mitteilung eines den Schülern bislang wohl unbekanntes Kontextes für eine speziellere Gesamtdeutung. Die Aufgabe zur Reflexion der Deutungsmöglichkeiten und zum Wirklichkeitsbezug in der Phase ‚Erarbeitung IV und Transfer‘ lenkt dagegen kaum. Allerdings erfolgen vor der Aufgabe Informationen zu den abzugleichenden Deutungsmöglichkeiten.

Die schriftlich zu bearbeitenden Aufgaben nutzen mehrheitlich das halboffene Format. Die Aufgaben zur produktionsorientierten Deutung in Erarbeitung II und zur Gesamtdeutung in Erarbeitung III weisen jedoch Übergänge zum offenen Format auf.

eine Möglichkeit erhalten, ihre besonderen Fähigkeiten einzusetzen, ohne dass eine gemeinsame Arbeit der gesamten Lerngruppe in Frage gestellt wird.

Die Zusatzaufgabe für die leistungstärkeren Schüler ist in diesem Fall durch die Vorgabe eines Kontextes für die Deutung an und für sich stark len-

kend. Aus Gründen der Zeitersparnis wird das entsprechende Wissen den Schülern in Form eines gekürzten Textes (nur Lukas 15,1-15,7) mitgeteilt. Die Ergebnisse der leistungsstärkeren Schüler sollen dann auch von den leistungsschwächeren für

eine Reflexion prinzipiell unterschiedlicher Möglichkeiten der Deutung genutzt werden. Die Differenzierung wird auch hier wieder mit Hilfe von zwei unterschiedlichen Arbeitsblättern umgesetzt, zwischen denen die Schüler selbst auswählen können (vgl. Kap. II.1.5).

Zeit	Phase	Ziele, zentrale Aufgaben und Impulse, Überleitungen	Sozialform	Medien
1-10	Einstieg	<p>Hinführung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ „Die Erzählung, die wir gleich lesen werden, ist ein Gleichnis aus der Bibel. Gleichnisse können als eine Sonderform der Parabel betrachtet werden. Die Erzählung spielt in Israel im 1. Jahrhundert nach Christi Geburt und lautet folgendermaßen ...“ ▶ „In manchen Übersetzungen der Bibel hat diese Erzählung keine Überschrift. Sie ist aber unter dem Titel ‚Gleichnis vom verlorenen Sohn‘ bekannt. Passt dieser Titel zum Text? Nehmt begründet Stellung.“ ▶ „Welche anderen Titel könnten als Alternativen sinnvoll sein? Tauscht euch aus.“ ▶ Evtl. Nachsteuerung: „Könnte der Text auch ‚Gleichnis vom ungerecht behandelten Sohn‘ heißen?“ 	LV, UG	Kopie Text
10-25	Erarbeitung I	<p>Untersuchung von Figuren und Handlung (TZ 1 u. 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr sollt euch zunächst mit dem jüngeren Sohn näher beschäftigen.“ ▶ „Untersucht die Handlung: a) In welche schwierige Lage gerät der jüngere Sohn, b) was sind die Gründe dafür, c) werden seine Schwierigkeiten positiv oder negativ aufgelöst, d) welche Gründe sind für die Auflösung maßgeblich? Notiert Stichpunkte. Arbeitet in Zweierteams.“ ▶ Auswertung ▶ Evtl. Nachsteuerung: „Bereut der jüngere Sohn sein Verhalten eigentlich wirklich?“ ▶ Ergebnissicherung schriftlich 	PA, UG	Kopie Text Aufgabe auf Folie TB
25-55	Erarbeitung II und Vertiefung	<p>Untersuchung und Deutung Figuren/Handlung (TZ 3-5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr habt ja im Einstieg schon herausgestellt, dass auch der ältere Sohn ein Problem bekommt. Ihr sollt euch nun damit auseinandersetzen.“ ▶ „Untersucht die Handlung im letzten Teil des Textes: a) In welche schwierige Lage gerät der ältere Sohn, b) was sind die Gründe dafür, c) werden seine Schwierigkeiten positiv oder negativ aufgelöst? Notiert Stichpunkte. Arbeitet in euren Zweierteams weiter.“ ▶ Auswertung ▶ „Wir haben herausgefunden, dass wir kaum feststellen können, wie die schwierige Lage des älteren Sohnes aufgelöst wird. Woran liegt das? Überprüft den Text.“ ▶ Evtl. Nachsteuerung: „Auf welche Weise erfahren wir etwas über die Gedanken und Gefühle des älteren Sohnes?“ ▶ Evtl. Nachsteuerung: „Werden uns seine Gedanken und Gefühle direkt mitgeteilt?“ 	PA, UG	Kopie Text Aufgabe auf Folie TB

		<ul style="list-style-type: none"> ▶ „Was könnte der ältere Sohn denken, nachdem ihn sein Vater zum Schluss des Textes belehrt hat? Ergänzt den Schluss der Erzählung um einen Satz oder einige Sätze. Beginnt mit: „Der ältere Sohn sprach zu sich selbst“ ▶ Auswertung ▶ Ergebnissicherung schriftlich 		
55-80	Erarbeitung III	<p>Gesamtdeutung (TZ 5 u. 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Wie für die Parabeln, mit denen wir uns schon beschäftigt haben, ist auch für Gleichnisse eine Gesamtdeutung besonders wichtig.“ ▶ „Deutet das ‚Gleichnis vom verlorenen Sohn‘: Bearbeitet dazu mindestens Aufgabe 1; Aufgabe 2 ist eine Zusatzaufgabe; diese weitere Aufgabe richtet sich auf Deutungsmöglichkeiten, für die eine weitere Textstelle der Bibel herangezogen werden soll. Setzt euch mit einem Partner/einer Partnerin zusammen. <ol style="list-style-type: none"> 1. Entwickelt auf Grundlage eurer Textuntersuchung eine Gesamtdeutung des Gleichnisses. Was könnte es uns sagen? Formuliert einige zusammenhängende Sätze. <p>ZUSATZAUFGABE</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Erörtert, inwiefern sich die Deutung von Textelementen und die Gesamtdeutung verändern können, wenn ihr eine Textstelle berücksichtigt, die dem ‚Gleichnis vom verlorenen Sohn‘ im Lukasevangelium unmittelbar vorausgeht: Formuliert wiederum einige zusammenhängende Sätze.“ <ul style="list-style-type: none"> ▶ Auswertung ▶ Ergebnissicherung mündlich 	PA, UG	▶ AB Diff. 1 (A/B)
80-90	Erarbeitung IV und Transfer	<p>Reflexion von Deutungsmöglichkeiten, Wirklichkeitsbezug (TZ 7 u. 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr habt gerade zwei unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten ausprobiert, die wir nun noch näher betrachten wollen.“ ▶ „Die beiden Möglichkeiten der Deutung werden in der Fachwissenschaft und in der Schule häufig verwendet: Zum einen eine Deutung mit Hilfe von allgemeinerem Wissen über die Welt, und zum anderen eine Deutung mit Hilfe von spezielleren Kontexten. Solche Kontexte können außer anderen Texten oder Teiltextrn beispielsweise auch Wissen über eine Epoche, eine Gattung, die Biographie des Autors oder über wissenschaftliche Disziplinen wie Psychologie oder Soziologie sein.“ ▶ „Vergleicht die Möglichkeiten der ‚textorientierten‘ und der ‚kontextorientierten‘ Deutung am Beispiel von ‚Der verlorene Sohn‘. Welche findet ihr ergiebiger? Tauscht euch mit einem Partner/einer Partnerin aus, der/die zuvor ein anderes Arbeitsblatt bearbeitet hat als ihr. Formuliert anschließend eure eigene Stellungnahme (Stichpunkte).“ <ul style="list-style-type: none"> ▶ Auswertung ▶ Ergebnissicherung mündlich 	LV, PA, EA, UG	Aufgabe auf Folie

Vorlage: Aufgaben zu „Gleichnis vom verlorenen Sohn“

Hinführung	<ol style="list-style-type: none"> 1. In manchen Übersetzungen der Bibel hat diese Erzählung keine Überschrift. Sie ist aber unter dem Titel „Gleichnis vom verlorenen Sohn“ bekannt. Passt dieser Titel zum Text? Nehmt begründet Stellung. 2. Welche anderen Titel könnten als Alternativen sinnvoll sein? Tauscht euch aus.
Erarbeitung I Untersuchung von Figuren und Handlung	<ol style="list-style-type: none"> 3. Untersucht die Handlung: <ol style="list-style-type: none"> a) In welche schwierige Lage gerät der jüngere Sohn, b) was sind die Gründe dafür, c) werden seine Schwierigkeiten positiv oder negativ aufgelöst, d) welche Gründe sind für die Auflösung maßgeblich? Notiert Stichpunkte. Arbeitet in Zweierteams.
Erarbeitung II Untersuchung von Figuren und Handlung	<ol style="list-style-type: none"> 4. Untersucht die Handlung im letzten Teil des Textes: a) In welche schwierige Lage gerät der ältere Sohn, b) was sind die Gründe dafür, c) werden seine Schwierigkeiten positiv oder negativ aufgelöst? Notiert Stichpunkte. Arbeitet in euren Zweierteams weiter. 5. Wir haben herausgefunden, dass wir kaum feststellen können, wie die schwierige Lage des älteren Sohnes aufgelöst wird. Woran liegt das? Überprüft den Text.
Erarbeitung III Gesamtdeutung	<ol style="list-style-type: none"> 6. ▶ AB Diff. 1 (A/B) Deutet das „Gleichnis vom verlorenen Sohn“: Bearbeitet dazu mindestens Aufgabe 1; Aufgabe 2 ist eine Zusatzaufgabe; diese weitere Aufgabe richtet sich auf Deutungsmöglichkeiten, für die eine weitere Textstelle der Bibel herangezogen werden soll. Setzt euch mit einem Partner/einer Partnerin zusammen. <ol style="list-style-type: none"> 1. Entwickelt auf Grundlage eurer Textuntersuchung eine Gesamtdeutung des Gleichnisses. Was könnte es uns sagen? Formuliert einige zusammenhängende Sätze. <p style="margin-left: 20px;">ZUSATZAUFGABE</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Erörtert, inwiefern sich die Deutung von Textelementen und die Gesamtdeutung verändern können, wenn ihr eine Textstelle berücksichtigt, die dem „Gleichnis vom verlorenene Sohn“ im Lukasevangelium unmittelbar vorausgeht: ... <p style="margin-left: 20px;">Formuliert wiederum einige zusammenhängende Sätze.</p>
Erarbeitung IV Reflexion von Deutungsmöglichkeiten, Wirklichkeitsbezug	<ol style="list-style-type: none"> 7. Vergleicht die Möglichkeiten der ‚textorientierten‘ und der ‚kontextorientierten‘ Deutung am Beispiel von ‚Der verlorene Sohn‘. Welche findet ihr ergiebiger? Tauscht euch mit einem Partner/einer Partnerin aus, der/die zuvor ein anderes Arbeitsblatt bearbeitet hat als ihr. Formuliert anschließend eure eigene Stellungnahme (Stichpunkte).

„Gleichnis vom verlorenen Sohn“

Gesamtdeutung (A)

Deutet das „Gleichnis vom verlorenen Sohn“:

Setzt euch mit einem Partner/einer Partnerin zusammen.

Entwickelt auf Grundlage eurer Textuntersuchung eine Gesamtdeutung des Gleichnisses. Was könnte es uns sagen?

Formuliert einige zusammenhängende Sätze.

„Gleichnis vom verlorenen Sohn“

Gesamtdeutung der Parabel Erzählung (B)

Deutet das „Gleichnis vom verlorenen Sohn“: Bearbeitet dazu mindestens Aufgabe 1; Aufgabe 2 ist eine Zusatzaufgabe; diese weitere Aufgabe richtet sich auf Deutungsmöglichkeiten, für die eine weitere Textstelle der Bibel herangezogen werden soll.

Setzt euch mit einem Partner/einer Partnerin zusammen.

1. Entwickelt auf Grundlage eurer Textuntersuchung eine Gesamtdeutung des Gleichnisses. Was könnte sie uns sagen?

Formuliert einige zusammenhängende Sätze.

2. Erörtert, inwiefern sich die Deutung von Textelementen und die Gesamtdeutung verändern können, wenn ihr eine Textstelle berücksichtigt, die dem „Gleichnis vom verlorenen Sohn“ im Lukasevangelium unmittelbar vorausgeht: ...

Formuliert wiederum einige zusammenhängende Sätze.

Doppelstunde 7/8

„Der Eintritt“

Vorbemerkung zur Differenzierung

Auch in dieser Doppelstunde soll eine Differenzierung unter dem Aspekt der Ziele im Sinne einer Minimalzielorientierung auf Grundlage von Heterogenität im bereichsspezifischen Leistungsvermögen erfolgen. Dazu sollen die leistungsfähigeren Schüler zusätzlich zu einer für alle Schüler maßgeblichen Texterschließung eine womöglich kontroverse Diskussion um die Gattungszugehörigkeit des Textes führen.

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler haben bereits Kenntnisse und Fähigkeiten zur Erschließung von Parabeln erworben und verfügen auch über das entsprechende Gattungswissen.

2. Hauptziel der Stunde

Die Schüler können die Erzählung „Der Eintritt“ von Lutz Rathenow mit Schwerpunkt auf den Gründen für die negative Auflösung sowie unter Beachtung der Erzählperspektive erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen.

3. Sachanalyse (Feinanalyse)

(1) Handlung und Figuren: Die Komplikation der Hauptfigur besteht darin, dass sie ein für sie wichtiges Anliegen einer dafür zuständigen Person in einer größeren Firma oder Behörde vorbringen und vermutlich positiv lösen möchte, sich aber nicht traut, an die Tür des entsprechenden Büros zu klopfen. Ob das Vorsprechen selbst problematisch wäre, bleibt ungewiss, weil die Hauptfigur schon diese erste Hürde nicht überwinden kann. Ebenso bleibt die Art ihres Anliegens unklar. Es ist lediglich zu rekonstruieren, dass die Hauptfigur in der Institution beruflich tätig ist. Darüber hinaus kann vermutet werden, dass es sich bei der für das Anliegen

zuständigen Person um eine vorgesetzte oder zumindest ranghöhere handelt.

Als Faktor für die Komplikation ist das ängstliche und durch viele Bedenken gehemmte Verhalten der Hauptfigur zu erkennen. Allerdings wird überhaupt nicht deutlich, ob dieses Verhalten sachlich gerechtfertigt ist, so dass es grundsätzlich zwei Möglichkeiten gibt, den Faktor deutend zu ergänzen. Entweder ist die Institution von einem willkürlichen, autoritären und womöglich menschenverachtenden Umgang mit den Mitarbeitern geprägt oder aber die Hauptfigur leidet an einer übertriebenen Ängstlichkeit, eventuell sogar an einer paranoiden Störung ihrer Wahrnehmung. Dementsprechend können die Charaktereigenschaften der zögerlichen und gehemmten Figur gegebenenfalls durch die Eigenschaften übersteigerte Ängstlichkeit oder sogar Neigung zu Wahnvorstellungen ergänzt werden.

Die Auflösung der Komplikation wird nicht dargestellt, dürfte aber wohl negativ ausfallen. Denn die Faktoren für die Komplikation bleiben bestehen und die Hauptfigur weicht weiteren Lösungsversuchen aus. Zum Schluss der Erzählung lässt sie den Gedanken an ein Frühstück nach Vorbringen ihres Anliegens unmittelbar in den wohl nicht sehr realistischen Wunsch übergehen, in der Kantine Unterstützung durch einen Kollegen in einer ähnlichen Lage zu finden.

(2) Darstellung: Die Deutungsoffenheit der sprachlich relativ einfachen Erzählung ergibt sich vor allem durch die personale Erzählperspektive (Beschränkung auf die Sicht einer Figur). Im Rahmen dieser Perspektivierung wird die Innensicht der Hauptfigur ausführlich mitgeteilt, andere Handlungselemente bleiben jedoch vollständig ‚verdeckt‘ und müssen vom Leser deutend ergänzt werden. Es handelt sich bei diesen Elementen nicht nur, wie bei Nutzung der personalen Perspektive üblich, um die Gedanken einer anderen Figur, sondern auch um ihr Aussehen und ihre Tätigkeiten und sogar um ihre An- oder Abwesenheit. Die geschlossene und von der Hauptfigur nicht zu überwindende Tür kann als ein Symbol dieser Beschränkung der Wahrnehmung gelten.

Zu weiteren Aspekten der Darstellung vgl. unten die Einordnung in die Gattung.

(3) Möglichkeiten für eine Gesamtdeutung: Je nach Deutung des Handlungselementes Faktoren für die Komplikation legt die Erzählung zwei ganz unterschiedliche Richtungen für eine Gesamtdeutung nahe. „Der Eintritt“ könnte den Lesern etwa zeigen, dass autoritäre und von Willkür geprägte soziale Strukturen Menschen zutiefst verstören und ihnen die einfachsten Handlungen unmöglich machen. Ebenso gut könnte die Erzählung aber die Auffassung nahelegen, dass für manche Menschen übersteigerte Ängste schon fast in Wahnvorstellungen übergehen und ein vernünftiges Handeln völlig blockieren können.

(4) Einordnung in die Gattung: Die 1989 entstandene Erzählung ist in hohem Maße vieldeutig. Sie kann als Parabel gelten, wenn die Handlung als ein konstruiertes ‚Bild‘ aufgefasst wird, das auf abstraktere Sachverhalte verweist. Es ist aber ebenso möglich, die Erzählung in das Genre der Kurzgeschichte einzuordnen. Denn die Handlung, die annähernd zeitdeckend erzählt wird und ohne Hinführung sowie ohne Erzählerkommentare auskommt, kann als kleiner Ausschnitt zeitgenössischer Wirklichkeit verstanden werden.

4. Didaktische Analyse

Die Schüler sollen Eigenschaften der Hauptfigur, ihre Komplikation und die Auflösung mit ihren jeweiligen Faktoren soweit möglich bestimmen und darüber hinaus zentrale Elemente der Handlung deutend ergänzen; insbesondere gilt das für die Gründe für die schwierige Lage und die Charaktereigenschaften der Hauptfigur. Zudem ist eine Gesamtdeutung vorzunehmen. Diese Leistungen sind für das Textverstehen notwendig und dürften grundlegend für die Schüler relativ einfach ausfallen; lediglich ein Erkennen der vieldeutigen Gründe für die schwierige Lage könnte eine Schwierigkeit darstellen.

Eine Analyse der Erzählperspektive ist insofern für das Textverstehen von großer Bedeutung, als sie auf die Notwendigkeit einer deutenden Ergänzung von Handlungselementen aufmerksam macht.

5. Gestaltung des Unterrichts

Zur Anlage der Stunde

Phasierung: Im Anschluss an die Hinführung mit einer Hypothesenbildung erfolgt die Textuntersuchung. Eine Gattungsdiskussion ist (im Rahmen der

Eine vertiefende Diskussion der Gattungszugehörigkeit – die nur auf Grundlage einer weiteren Analyse der Darstellung erfolgen kann und auch deshalb eine Herausforderung für die Schüler darstellt – ist dagegen für das Textverstehen zwar hilfreich, aber nicht unbedingt notwendig.

Ein Wirklichkeitsbezug bietet sich als Ergänzung zur Texterschließung für diese einer Parabel zumindest nahestehenden Erzählung in hohem Maße an. Er dürfte für die Schüler auf der Grundlage einer ergiebigen Gesamtdeutung relativ unproblematisch sein und könnte ergiebig ausfallen; insbesondere könnten Übertragungen auf die Schulwirklichkeit von Interesse sein.

Teilziele

Die Schüler können

- (1) zentrale Handlungselemente der Erzählung (Eigenschaften Hauptfigur, schwierige Lage und Auflösung mit Faktoren) untersuchen und deutend ergänzen; dabei einen Schwerpunkt auf die Gründe für die schwierige Lage (autoritäre Strukturen einer Institution oder übertriebene Ängstlichkeit der Hauptfigur) und die Charaktereigenschaften der Hauptfigur (Neigung zu zögerlichem Verhalten oder übersteigerte/krankhafte Ängste) legen;
- (2) als Hilfe dazu die personale Erzählperspektive der Erzählung (Beschränkung auf die Sicht einer Figur) und ihre Funktionen („Verdeckung“ von zentralen Handlungselementen) darstellen;
- (3) optional: auf Grundlage einer Untersuchung weiterer Darstellungsverfahren die Gattungszugehörigkeit der Erzählung zu Parabel oder Kurzgeschichte erörtern;
- (4) textangemessene Möglichkeiten für eine Gesamtdeutung unter besonderer Beachtung der Gründe für die schwierige Lage diskutieren;
- (5) die Erzählung auf ihre eigene Lebenswirklichkeit (z. B. die Schule) beziehen.

Differenzierung, vgl. unten) in diese Phase integriert und kann damit für die folgenden Schritte des Textverstehens hilfreich sein. Die Analyse der

Erzählperspektive wird vor einer deutenden Ergänzung von Textelementen vorgenommen, um diese Ergänzung zu motivieren und zugleich die Darstellungsanalyse funktional werden zu lassen. Auf Grundlage der Textuntersuchung und der deutenden Ergänzung erfolgt dann die Gesamtdeutung und abschließend der Wirklichkeitsbezug.

Methoden und Sozialformen: Es werden nach sachlicher Angemessenheit, aber auch unter motivationalen Aspekten die zentralen Methoden des Literaturunterrichts genutzt. Die Textanalyse wird für die Textuntersuchung in Erarbeitung I verwendet, das Unterrichtsgespräch für die Hinführung im Einstieg sowie für die Gesamtdeutung und den Wirklichkeitsbezug in Erarbeitung II und der Phase des Transfers. Zudem nutzen die Schüler ein Verfahren des handlungsorientierten Unterrichts für die deutende Ergänzung eines Textelementes in der Vertiefung. Umgesetzt werden diese Methoden durch jeweils besonders geeignete Sozialformen unter Berücksichtigung der Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit. Die Partnerarbeit steht im Mittelpunkt, weil sie für die Bearbeitung der zentralen Aufgabenblätter (vgl. u. zu den Aufgaben) sinnvoll ist.

Aufgaben: Das Aufgabenset lenkt insgesamt nur mäßig, um den Schülern eine selbstständiges Vorgehen für das Verstehen des nicht allzu schwierigen Textes zu ermöglichen. Die Aufgaben zur Hypothesenbildung im Einstieg sind nur geringfügig lenkend, allerdings werden

Zur Differenzierung

In Erarbeitung I findet eine Differenzierung statt, indem die leistungsfähigeren Schüler den Text auch unter einer Diskussion seiner Gattungszugehörigkeit erschließen. Dazu müssen sie anhand von Gattungsmerkmalen und auf Grundlage einer Untersuchung von Darstellungsverfahren, insbesondere der Zeitgestaltung, der Frage nachgehen, ob der Text eher eine Parabel oder eine Kurzgeschichte ist. Es handelt sich also um eine Differenzierung unter dem Aspekt der Ziele auf Grundlage von Heterogenität im Leistungsvermögen; wiederum wird das Verfahren der Minimalzielorientierung mit Hilfe einer Zusatzaufgabe genutzt. In der Auswertung sollen auch die leistungsschwächeren Schüler von der zusätzlichen Arbeit der leistungstärkeren Schüler profitieren.

Elemente für die Texterschließung vorgegeben. Die grundlegenden Aufgaben zur Textuntersuchung in Erarbeitung I lenken ebenfalls in mäßiger Weise durch Vorgaben von Analysekatégorien; nur die Zusatzaufgabe (vgl. u. zur Differenzierung) ist etwas stärker lenkend, indem sie eine Hypothese in Form einer Frage nutzt und dazu – zumindest in Auswahl – bekannte Gattungskontexte vorgibt.

Die Aufgabe zur deutenden Ergänzung in der Vertiefung lenkt ebenfalls nur mäßig durch eine Angabe von Elementen und Kategorien der Texterschließung und zudem durch einen Verweis auf bekanntes metakognitives Wissen für die Texterschließung (die Hypothesenbildung soll nach der Textuntersuchung wieder aufgenommen werden). Die Aufgabe zur Gesamtdeutung in Erarbeitung II lenkt kaum und die zum Wirklichkeitsbezug in der Phase des Transfers nur mäßig, indem eine Beschränkung des Lösungshorizontes weitgehend als Vorschlag erfolgt.

Zugunsten einer Vorbereitung auf die Klassenarbeit sind umfassende Arbeitsblätter Grundlage der Doppelstunde. Die Erarbeitungen I und II einschließlich der Ergebnissicherungen erfolgen mit Hilfe der Blätter, zudem sollen die Ergebnisse der Vertiefungsphase hier gesichert werden. Zugunsten dieser Art von Sicherung ist es allerdings entweder nötig, dass die Schüler in den Zweiertteams jeweils ein eigenes Blatt bearbeiten oder aber, dass das Aufgabenblatt jedes Teams abschließend kopiert wird. Das Format der schriftlichen Aufgaben ist halboffen oder offen.

Die Differenzierung wird durch zwei Varianten von Aufgabenblättern umgesetzt. Für die leistungstärkeren Schüler enthält das Arbeitsblatt eine Zusatzaufgabe, die sie bearbeiten, während die anderen Schüler noch mit den vorangehenden Aufgaben beschäftigt sind. Die Zusatzaufgabe lenkt in höherem Maße durch Vorgaben der zu beachtenden Gattungen. Zudem werden auch die zu überprüfenden Gattungsmerkmale angegeben, damit die Schüler nicht zu lange für die Lösung benötigen.

Die Wahl zwischen den Aufgabenblättern bleibt wiederum den Schülern überlassen (vgl. Kap. II.1.5).

Zeit	Phase	Ziele, zentrale Aufgaben und Impulse, Überleitungen	Sozialform	Medien
1-10	Einstieg	Hinführung <ul style="list-style-type: none"> ▶ Präsentation des Textes ▶ „Wie gefällt euch die Hauptfigur? Tauscht euch aus.“ ▶ „Stellt erste Vermutungen an: Welche Charaktereigenschaften könnte die Hauptfigur haben?“ ▶ Zusammenfassung 	LV,UG	Kopie Text
10-40	Erarbeitung I	Untersuchung des Textes (TZ 1-4) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Um eure Vermutungen zu überprüfen, sollt ihr jetzt den Text untersuchen.“ ▶ „Untersucht den Text. Bearbeitet Aufgabe 1 – 3. Aufgabe 4 ist eine Zusatzaufgabe. Bildet Zweiergruppen. <ul style="list-style-type: none"> (1) In welcher schwierigen Lage befindet sich die Hauptfigur? (2) Ist die Auflösung a) positiv, b) negativ oder bleibt sie c) offen? Begründet. (3) Welche Erzählperspektive nutzt der Text? Welche Auswirkungen hat sie auf eure Möglichkeiten, die Handlung zu verstehen?“ Zusatzaufgabe: <ul style="list-style-type: none"> (4) „Nehmt begründet Stellung dazu, ob die Erzählung der Gattung der Parabel oder der Kurzgeschichte zugeordnet werden kann.“ <ul style="list-style-type: none"> ▶ Auswertung: Zunächst Vorstellung und Diskussion der Lösungen zu den Aufgaben A 1-3, dann Präsentation der Zusatzaufgabe A 4 mit Lösungsvorschlägen und Diskussion der Vorschläge ▶ Ergebnissicherung schriftlich - Korrektur der Ergebnisse auf Arbeitsblättern unter A 	PA, UG	Kopie Text ▶ AB Diff. 1 (A/B)
40-70	Vertiefung	Deutende Ergänzung des Textes (TZ 1-4) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr habt herausgefunden, dass wir als Leser auf die Sicht der Hauptfigur beschränkt sind und deshalb auch gar nicht wissen, was hinter der Tür vorgeht.“ ▶ „Stellt euch vor, dass plötzlich ein Kollege neben der Hauptfigur auftaucht, für sie anklopft und dann auch gleich die Tür öffnet. Was würde die Hauptfigur sehen und was würde weiter passieren? Entwerft eine kleine Szene, die ihr dann der Klasse vorspielt. Arbeitet in Vierergruppen.“ ▶ Präsentation von 2-3 Szenen und Auswertung durch Vergleich untereinander und Abgleich mit dem Original ▶ Ergebnissicherung mündlich: „Ihr habt mit euren Szenen mögliche Gründe für die schwierige Lage der Hauptfigur und auch für die Auflösung herausgearbeitet. Die Gründe könnten ... oder ... sein.“ ▶ „Welche Schlussfolgerungen lassen diese Ergebnisse auf die Charaktereigenschaften der Hauptfigur zu? Könnt ihr eure Vermutungen vom Beginn der Stunde bestätigen, ergänzen oder verändern? Diskutiert.“ ▶ Ergebnissicherung schriftlich auf Arbeitsblättern unter B 	GA, SV, UG	Aufgaben auf Folie
70-80	Erarbeitung II	Gesamtdeutung (TZ 5) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Nach der Untersuchung und der Deutung von Handlungselementen sollten wir uns darüber verständigen, was der Text uns insgesamt mitteilen könnte.“ 	PA, UG	Aufgaben auf Folie

		<ul style="list-style-type: none"> ▶ „Was könnte uns die Erzählung über Menschen und die Gesellschaft sagen? Diskutiert und notiert eine Antwort in wenigen Sätzen. Setzt euch in euren Zweiergruppen aus der ersten Arbeitsphase zusammen.“ ▶ Auswertung ▶ Ergebnissicherung schriftlich – Ergänzung der Ergebnisse auf Arbeitsblättern unter C 		
80-90	Transfer	Wirklichkeitsbezug (TZ 6) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Literarische Erzählungen ‚übertreiben‘ ja häufig mit dem, was sie darstellen.“ ▶ „Könnte ein heutiger Jugendlicher ähnlich sein wie die Hauptfigur der Erzählung und etwas Ähnliches erleben, beispielsweise an unserer Schule? Tauscht euch aus.“ ▶ Ergebnissicherung mündlich 	UG	

Vorlage: Aufgaben zu „Der Eintritt“

Hinführung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie gefällt euch die Hauptfigur der Erzählung? Tauscht euch aus. 2. Stellt erste Vermutungen an: Welche Charaktereigenschaften könnte die Hauptfigur haben?
Erarbeitung I Untersuchung des Textes (TZ 1-4)	<ol style="list-style-type: none"> 3. ▶ AB Diff. 1 (A/B) Untersucht den Text. Bearbeitet Aufgabe 1 – 3. Aufgabe 4 ist eine Zusatzaufgabe. Bildet Zweiergruppen. <ol style="list-style-type: none"> 1. In welcher schwierigen Lage befindet sich die Hauptfigur? 2. Ist die Auflösung a) positiv, b) negativ oder bleibt sie c) offen? Begründet. 3. Welche Erzählperspektive nutzt der Text? Welche Auswirkungen hat sie auf eure Möglichkeiten, die Handlung zu verstehen? ZUSATZAUFGABE <ol style="list-style-type: none"> 4. Nehmt begründet Stellung dazu, ob die Erzählung der Gattung der Parabel oder der Kurzgeschichte zugeordnet werden kann.
Erarbeitung II Deutende Ergänzung des Textes	<ol style="list-style-type: none"> 4. Stellt euch vor, dass plötzlich ein Kollege neben der Hauptfigur auftaucht, für sie anklopft und dann auch gleich die Tür öffnet. Was würde die Hauptfigur sehen und was würde weiter passieren? Entwerft eine kleine Szene, die ihr dann der Klasse vorspielt. Arbeitet in Vierergruppen. 5. Welche Schlussfolgerungen lassen eure Ergebnisse auf die Charaktereigenschaften der Hauptfigur zu? Könnt ihr eure Vermutungen vom Beginn der Stunde bestätigen, ergänzen oder verändern? Diskutiert.
Erarbeitung III Gesamtdeutung	<ol style="list-style-type: none"> 6. Was könnte uns die Erzählung über Menschen und die Gesellschaft sagen? Diskutiert und notiert eine Antwort in wenigen Sätzen. Setzt euch in euren Zweiergruppen aus der ersten Arbeitsphase zusammen.
Erarbeitung IV Wirklichkeitsbezug	<ol style="list-style-type: none"> 7. Könnte ein heutiger Jugendlicher ähnlich sein wie die Hauptfigur der Erzählung und etwas Ähnliches erleben, beispielsweise an unserer Schule? Tauscht euch aus.

„Der Eintritt“

Texterschließung (A)

Untersucht den Text:

1. In welcher schwierigen Lage befindet sich die Hauptfigur?
2. Ist die Auflösung a) positiv, b) negativ oder bleibt sie c) offen? Begründet.
3. Welche Erzählperspektive nutzt der Text? Welche Auswirkungen hat sie auf eure Möglichkeiten, die Handlung zu verstehen?

Notiert zu 1. – 3. jeweils Stichpunkte.

„Der Eintritt“

Texterschließung (B)

Untersucht den Text:

1. In welcher schwierigen Lage befindet sich die Hauptfigur?
2. Ist die Auflösung a) positiv, b) negativ oder bleibt sie c) offen? Begründet.
3. Welche Erzählperspektive nutzt der Text? Welche Auswirkungen hat sie auf eure Möglichkeiten, die Handlung zu verstehen?
4. Nehmt begründet Stellung dazu, ob die Erzählung der Gattung der Parabel oder der Kurzgeschichte zugeordnet werden kann.

Erinnerung:

Typische Parabeln weisen die folgenden Merkmale auf:

Phantastische oder realistische Handlung („Bildebene“), die auf einen abstrakteren Sachverhalt verweist („Sachebene“). In Abgrenzung zu Fabeln nutzen Parabeln zumeist menschliche Figuren und weisen ein hohes Maß an Vieldeutigkeit auf.

Typische Kurzgeschichten weisen die folgenden Merkmale auf:

Es wird ein kleiner Ausschnitt zeitgenössischer Wirklichkeit dargestellt. Dazu wird eine zeitdeckende und/oder nur leicht zeitraffende Zeitgestaltung genutzt. Auf eine Hinführung und auf Erzählerkommentare wird verzichtet. Der Schluss bleibt häufig vieldeutig, und auch die gesamte Erzählung ist in hohem Maße vieldeutig.

Notiert zu 1. – 4 jeweils Stichpunkte.

Klassenarbeit

„Heimkehr“ (1920)

Differenzierung

Im Rahmen der Klassenarbeit erfolgt keine Differenzierung.

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler haben im Verlauf der Einheit unterschiedliche Parabeln mit vieldeutigen Handlungselementen, darunter auch solche von Kafka, erschlossen sowie Gattungswissen zur Parabel erworben.

2. Ziel der Klassenarbeit

Die Schüler können „Heimkehr“ von Franz Kafka unter besonderer Berücksichtigung der Gründe für die offene oder negative Auflösung sowie unter Beachtung der Erzählperspektive erschließen.

3. Sachanalyse (Feinanalyse)

(1) Handlung und Figuren: Die Hauptfigur, zugleich Erzähler der Handlung, ist zu seinem Vaterhaus, einem Bauernhof, zurückgekehrt. Der ‚Ich-Erzähler‘ strebt nun wohl ein Wiedersehen beziehungsweise einen Austausch mit den Bewohnern des Hauses an, bei denen es sich wahrscheinlich um seine Familie handelt. Das entsprechende Gut des ‚Ich-Erzählers‘ wird allerdings nicht ganz klar. Zudem bleibt die Auflösung offen, mit einer Tendenz zum Negativen; es ist unwahrscheinlich, dass der ‚Ich-Erzähler‘ sein vermutliches Ziel erreichen kann, weil er sich nicht zu einem Anklopfen entschließt und stattdessen vor der Tür stehenbleibt. Der Grund dafür ist ein durch dieses Zögern noch verstärktes Fremdheitsgefühl. Dahinter lassen sich weitere Ursachen vermuten. Ob das genannte Gefühl in den Einstellungen der Hausbewohner zum ‚Ich-Erzähler‘ begründet ist, bleibt völlig offen (vgl. u. zur Erzählperspektive). Auf jeden Fall könnte es aber schon in der Zeit entstanden sein, in der der ‚Ich-Erzähler‘ noch im Vaterhaus wohnte (vgl. u.

zum Bild Z. 8-10). Hinter der Wahrnehmung von Fremdheit könnte zudem ein Minderwertigkeitsgefühl des ‚Ich-Erzählers‘ stehen (vgl. Z. 10f.: „Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn“) und darüber hinaus eine grundlegende Störung seiner Wahrnehmungsfähigkeit. Denn der ‚Ich-Erzähler‘ nimmt die raumzeitlichen Verhältnisse zu Beginn der Handlung in widersprüchlicher Weise wahr (er gibt an, schon im Flur vor der Küchentür zu stehen, beschreibt aber zugleich Dinge, die sich offenbar auf dem Hof des Anwesens befinden beziehungsweise nur von dort aus wahrgenommen werden könnten, vgl. Z. 1-5). Zudem können auch äußere und innere Wahrnehmungen von ihm nicht klar unterschieden werden (er meint in einiger Entfernung von der geschlossenen Tür einen Uhrensclag als einziges Geräusch aus der Küche wahrzunehmen, räumt aber dann ein, dass es sich auch um eine Erinnerung aus der Kindheit handeln könnte, vgl. Z. 13-15).

Das Fremdheitsgefühl verstärkt sich schließlich so sehr, dass auch das ursprünglich wohl maßgebliche Gut einer ‚Heimkehr‘ durch den ‚Ich-Erzähler‘ infrage gestellt wird. Er hält es für möglich, dass er nun selbst wie einer sein könnte, „der sein Geheimnis wahren will“, falls jemand aus der Küche herauskäme und mit ihm zu sprechen versuchte (Z. 16f.).

(2) Darstellung: Die Erzählperspektive ist auf die Sicht des ‚Ich-Erzählers‘ mit einer Mischung aus Innen- und Außensicht beschränkt. Durch diese personale Perspektivierung bleiben die Faktoren für die offene oder negative Auflösung teilweise ‚verdeckt‘. Ob sich hinter der Tür überhaupt Familienangehörige des ‚Ich-Erzählers‘ befinden und welche Haltung sie gegebenenfalls zu ihm an den Tag legen würden, wird nicht klar.

Das zunehmende Fremdheitsgefühl des ‚Ich-Erzählers‘ zeigt sich auch auf sprachlicher Ebene durch den Gebrauch von ähnlich lautenden Wörtern, die alle das Morphem ‚heim‘ enthalten, jedoch in unterschiedlicher Bedeutung. Während im Titel zunächst das Wort ‚Heimkehr‘ zentral gesetzt wird und das Morphem ‚heim‘ damit in der Bedeutung ‚mit der Heimat verbunden‘ erscheint, findet sich im weiteren Verlauf des Textes das doppeldeutige

‚heimlich‘ (Z. 7). Im Neuhochdeutschen wird dieses Wort gewöhnlich für ‚verborgen‘ o. ä. genutzt, im Mittelhochdeutschen bedeutet es jedoch ‚vertraut‘, und der Kontext der Erzählung legt es nahe, ‚heimlich‘ hier zunächst in seinem alten Sinn aufzufassen (zumal in Anlehnung an den vor allem in Österreich verbreiteten Ausdruck ‚heimelig‘). Schließlich aber wird zweimal das Wort ‚Geheimnis‘ (Z. 15 u. 17) verwendet und damit das Morphem in der Bedeutung ‚verborgen‘ dominant gesetzt; eventuell soll der Leser das zuvor genutzte ‚heimlich‘ dann doch wieder in seinem modernen Sinn verstehen.

Ein zentraler Vergleich in der Mitte des Textes deutet zudem darauf hin, dass ein Fremdheitsgefühl des ‚Ich-Erzählers‘ gegen seine ‚Heimat‘ schon früher begann: „Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte“ (Z. 8-10).

Die parataktische Syntax zu Beginn des Textes kann darüber hinaus als Ausdruck dafür verstanden werden, dass der ‚Ich-Erzähler‘ räumliche Zusammenhänge nur mangelhaft wahrnimmt.

(3) Möglichkeiten für eine Gesamtdeutung: Die Parabel könnte etwa darauf aufmerksam machen, dass eine Rückkehr zu alten Lebensverhältnissen (z. B. zur Ursprungsfamilie) durch Fremdheitsgefühle schwierig werden oder sogar schon im Ansatz misslingen kann und dass ein zu langes Zögern das hinderliche Fremdheitsgefühl verstärkt. Zudem legt der Text nahe anzunehmen, dass ein solches Fremdheitsgefühl auch in Störungen der Kommunikations- und Wahrnehmungsfähigkeit des Rückkehrenden begründet sein könnte. Je nach Deutung der Einstellungen, die die Hausbewohner zum ‚Ich-Erzähler‘ haben, bieten sich weitere, unterschiedliche Ergänzungen des Aussagepotenzials an.

(4) Einordnung in die Gattung: Aufgrund der dargestellten Handlung, die zwar nicht als phantastisch, aber doch als deutlich konstruiert erscheint und darüber hinaus in hohem Maße vieldeutig ist, kann die 1920 entstandene Erzählung in die Gattung der Parabel eingeordnet werden.

4. Didaktische Analyse

Die Schüler müssen für ein angemessenes Textverstehen die Komplikation des ‚Ich-Erzählers‘ und die offene oder negative Auflösung grundlegend erfassen sowie ein durch Zögern verstärktes Fremdheitsgefühl des ‚Ich-Erzählers‘ als zentralen Faktor für die Auflösung darstellen. Das dürfte relativ ein-

fach und für die meisten Schüler möglich sein, jedenfalls wenn – wie es im Rahmen der Klassenarbeit der Fall sein soll – auf eine Diskussion über die Unklarheiten des Gutes und seine Infragestellung zum Schluss der Erzählung verzichtet wird.

Zudem müssen die Schüler den Faktor ‚Fremdheitsgefühl‘ deutend ergänzen. Als Grundlage für Ergänzungen, die sich auf die Einstellungen der Hausbewohner richten, ist eine Analyse der auf die Hauptfigur beschränkten Erzählperspektive nützlich und dürfte für die meisten Schüler möglich sein, weil sie im Verlauf der Einheit schon mehrfach geübt wurde. Die entsprechenden Ergänzungen dürften den Schülern zudem relativ leicht fallen, weil ihre Vermutungen hier kaum durch Textinformationen eingeschränkt werden.

Eine ebenfalls notwendige deutende Ergänzung des Faktors ‚Fremdheitsgefühl‘ durch mögliche Besonderheiten des Erzählers stellt dagegen eine Herausforderung dar, weil dazu Andeutungen im Text aufgefunden und ausgewertet werden müssen. Im Rahmen dieser Aufgabe haben die leistungsstärkeren Schüler die Möglichkeit, ihre besonderen Fähigkeiten einzubringen.

Eine für das Textverstehen notwendige Gesamtdeutung ist wohl ebenfalls herausfordernd. Doch wurden Gesamtdeutungen zu Parabeln in jeder Doppelstunde der Einheit geübt, so dass diese Herausforderung von den meisten Schülern vermutlich zumindest in hinreichendem Maße bewältigt werden kann.

Eine – eindeutig mögliche – Einordnung der Erzählung in die Gattung der Parabel dürfte für die meisten Schüler auf Grundlage ihres Gattungswissens relativ einfach sein.

Ein Wirklichkeitsbezug wäre auf Grundlage einer angemessenen Gesamtdeutung zwar leistbar. Er soll aber im Rahmen der Klassenarbeit nicht erfolgen, weil er den Schülern für diesen Text eventuell nicht ganz so nahe liegt und weil darüber hinaus eine Bewertung der entsprechenden Leistung schwierig wäre.

Verzichtet werden soll auch auf eine explizite sprachliche Untersuchung, die für das Textverstehen hilfreich wäre, aber nicht unbedingt notwendig ist, und die im Verlauf der Einheit nur von den leistungsstärkeren Schülern geübt wurde. Der zentrale Vergleich des Erzählers (Z. 4-9) sowie der Begriff ‚Heimkehr‘ können jedoch im Rahmen der Handlungsanalyse einbezogen werden.

Teilziele

Die Schüler können

- (1) anhand eines Abgleichs ihres ersten Textverstehens mit der Überschrift „Heimkehr“ Hypothesen zum Text entwickeln;
- (2) die schwierige Lage des ‚Ich-Erzählers‘ (vermutlich angestrebte Rückkehr ins Elternhaus, die aber nicht einfach gelingen kann) und ihre offene oder negative Auflösung darstellen;
- (3) ein Zögern aufgrund von Fremdheitsgefühlen als zentralen Grund der schwierigen Lage erläutern;

- (4) den genannten Grund deutend ergänzen (durch Vermutungen über Gefühle, Einstellungen und Wahrnehmungen des ‚Ich-Erzählers‘ und Haltungen der Hausbewohner) und als Grundlage dazu soweit möglich Textinformationen heranziehen;
- (5) die Erzählperspektive des Textes (personal) mit ihren Funktionen (Leser muss Einstellungen der Hausbewohner ergänzen) darstellen;
- (6) eine Gesamtdeutung der Parabel formulieren und dazu auch die deutenden Ergänzungen der Handlung berücksichtigen;
- (7) die Erzählung (mit positivem Ergebnis) in die Gattung der Parabel einordnen.

5. Aufgaben Klassenarbeit

Zur Anlage der Klassenarbeit

Phasierung: Auf die Hinführung mit einer Hypothesenbildung folgen eine grundlegende Untersuchung der Handlung und dann eine erste deutende Ergänzung der Faktoren für die Auflösung. Vor einer zweiten deutenden Ergänzung wird eine Aufgabe zum Erkennen und einer Funktionsbestimmung der Erzählperspektive eingeschoben, um die Darstellungsanalyse zu motivieren und zugleich für das Textverstehen funktional werden zu lassen. Auf Grundlage einer Untersuchung und deutenden Ergänzung der Handlung kann dann eine Gesamtdeutung erfolgen, den Abschluss bildet eine Einordnung der Erzählung in die Gattung.

Methoden: Wie es sachdienlich ist, wird die Textuntersuchung mit Hilfe der Textanalyse durchgeführt. Die Deutungen erfolgen teilweise anhand einer metasprachlichen schriftlichen Interpretation. Teils wird aber auch ein produktionsorientiertes Verfahren genutzt, mit dem ähnliche Ziele verfolgt werden wie mit der handlungsorientierten Aufgabe in der vorangehenden Doppelstunde (Deutung von ‚verdeckten‘ Handlungselementen).

Aufgaben: Das Aufgabenset lenkt insgesamt in mittlerem Maße, um den Schülern die Bewältigung des zumindest grundlegend nicht allzu schwierigen Textes in Einzelarbeit zu ermöglichen. Es werden Aufgabentypen verwendet, die ihnen aus der Einheit schon bekannt sind.

Aufgabe 1 zur Hypothesenbildung lenkt durch eine Nutzung der Überschrift sowie eine Hypothese in Form einer Frage relativ stark. Das passt dazu, dass auch im Verlauf der Einheit die Hypothesenbildung

häufig unter Berücksichtigung der Überschriften erfolgte, während ein freieres Vorgehen nicht hinreichend geübt wurde.

Die Aufgaben zur Textuntersuchung bzw. deutenden Ergänzung 2, 3, 4 und 6 lenken ähnlich wie die Mehrzahl der entsprechenden Aufgaben im Verlauf der Einheit nur mäßig durch Vorgaben von Analysekategorien bzw. Elementen für die Texterschließung. Aufgabe 4 ist allerdings durch die Vorgabe einer für die Untersuchung entscheidenden Textstelle stärker lenkend, um sicherzustellen, dass die entsprechende Textinformation von allen Schülern beachtet wird.

Aufgabe 7 (zu einer deutenden Ergänzung der Faktoren für die Auflösung: Einstellung der Hausbewohner) und Aufgabe 8 (zur Gesamtdeutung) lenken nur in geringem Maße, um den Schülern ein selbstständiges Vorgehen zu ermöglichen. In Aufgabe 7 erfolgt lediglich eine Angabe von Elementen für die Texterschließung, in Aufgabe 8 ein Verweis auf schon bekanntes metakognitives Wissen zur Texterschließung.

Die Lenkung in Aufgabe 9 (zur Einordnung in die Gattung) ist durch die Nutzung einer Hypothese in Frageform und einen Verweis auf bekanntes Gattungswissen etwas stärker.

Das Aufgabenformat ist halboffen oder offen. Wie es sach- und altersangemessen ist und im Verlauf der Einheit geübt wurde, sollen alle Aufgaben in Form eines Satzes oder von mehreren zusammenhängenden Sätzen beantwortet werden.

Eine Erzählung erschließen

Klassenarbeit

zu Franz Kafka: „Heimkehr“

Bearbeite die folgenden Aufgaben jeweils in Form von einem Satz oder einigen zusammenhängenden Sätzen.

1. Die Erzählung trägt den Titel „Heimkehr“. Passt dieser Titel zum Text? Nimm auf Grundlage deines ersten Leseindrucks begründet Stellung.
2. Stelle die schwierige Lage des ‚Ich-Erzählers‘ dar.
3. Wird diese Lage a) positiv oder b) negativ aufgelöst oder bleibt die Auflösung c) offen? Begründe.
4. Der ‚Ich-Erzähler‘ äußert den Satz „Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man“ (Z. 15f.). Erläutere, inwiefern dieser Satz sein Verhalten erklären kann.
5. Welche Gefühle, Einstellungen und Wahrnehmungen des ‚Ich-Erzählers‘ könnten darüber hinaus für den Verlauf der Handlung bedeutsam sein? Unterstreiche entsprechende Hinweise im Text und stelle dann mit ihrer Hilfe begründete Vermutungen an.
6. Welche Erzählperspektive wird für diesen Text genutzt und welche Auswirkungen hat sie auf die Verstehensmöglichkeiten des Lesers? Erläutere.
7. Stelle dir vor, dass die Tür dann doch von innen geöffnet wird: „Nun öffnet sich tatsächlich die Tür ...“. Setze die Handlung aus Sicht des ‚Ich-Erzählers‘ fort. Was nimmt er in der Küche wahr und was geschieht weiter?
8. Was könnte uns die Erzählung über Menschen sagen? Formuliere eine mögliche Gesamtdeutung. Berücksichtige dazu deine Untersuchung und deutende Ergänzung der Handlung.
9. Überprüfe unter Nutzung deines Gattungswissens, ob es sich bei der Erzählung um eine Parabel handelt.

3. Die literarischen Texte

Kleine Fabel

Franz Kafka

Kleine Fabel

- »Ach«, sagte die Maus, »die Welt wird enger mit jedem Tag. Zuerst war sie so breit, daß ich Angst hatte, ich lief weiter und war glücklich, dass ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah, aber diese langen Mauern eilen so schnell aufeinander zu, daß ich schon im letzten Zimmer bin, und dort im Winkel steht die Falle, in die ich laufe.« »Du mußt nur die Laufrichtung ändern«, sagte die Katze und fraß sie.

Gibs auf

Franz Kafka

Gibs auf

- Es war sehr früh am Morgen, die Straßen rein und leer, ich ging zum Bahnhof. Als ich eine Turmuhr mit meiner Uhr verglich, sah ich, daß es schon viel später war, als ich geglaubt hatte, ich mußte mich sehr beeilen, der Schrecken über diese Entdeckung ließ mich im Weg unsicher werden, ich kannte mich in dieser Stadt noch nicht sehr gut aus, glücklicherweise war ein Schutzmann in der Nähe, ich lief zu ihm und fragte ihn atemlos nach dem Weg. Er lächelte und sagte: »Von mir willst du den Weg erfahren?« »Ja«, sagte ich, »da ich ihn selbst nicht finden kann.« »Gibs auf, gib auf«, sagte er und wandte sich mit einem großen Schwunge ab, so wie Leute, die mit ihrem Lachen allein sein wollen.

Der Eintritt

Lutz Rathenow

Der Eintritt

Er zögerte zum zweiten Mal. Es war gar nicht so leicht, das Richtige zu tun. Vor dem Eintritt in das Zimmer musste natürlich geklopft werden. Aber er durfte nicht zu laut klopfen, weil das herrisch und aufdringlich wirkte, und der da drinnen ihm zum Trotz (um zu zeigen, wer hier die

5 Macht hat) nicht öffnen würde. Aber er durfte auch nicht zu leise klopfen, weil das überhört werden konnte oder auf jeden Fall einen ungünstigen Eindruck, ja den Anschein von Schüchternheit hinterließ, sodass der da drinnen erst recht nicht (schon aus Bequemlichkeit) öffnen würde. Es durfte nicht anmaßend, durfte nicht unterwürfig wirken: die goldene Mitte galt es zu treffen. Da er noch neu war im Haus, musste man besonders aufpassen, keinen Fauxpas zu be-

10 gehen.

Er hörte auf die Geräusche im Zimmer. Er hörte nichts. Vor allem nicht ungeduldig werden, sagte er sich. Aber er durfte auch nicht zu lange stehen bleiben, denn wenn einer ihn plötzlich entdeckte, könnte es aussehen, als ob er horchen wollte. Oder sich nicht getraute anzuklopfen. Am besten sein Anliegen vortragen und in die Kantine frühstücken gehen, überlegte er. Viel-

15 leicht fand sich dort einer, der auch hierher wollte, und er könnte dann gleich mitgehen.

Gleichnis vom verlorenen Sohn

Lukas-Evangelium 15, 1-2 und 11-32

1 Es nahten sich ihm [Jesus] aber alle Zöllner und Sünder, um ihn zu hören. 2 Und die Pharisäer und die Schriftgelehrten murrten und sprachen: Dieser nimmt die Sünder an und isst mit ihnen.

- 5 11 Und er sprach: Ein Mensch hatte zwei Söhne. 12 Und der jüngere von ihnen sprach zu dem Vater: Gib mir, Vater, das Erbteil, das mir zusteht. Und er teilte Hab und Gut unter sie. 13 Und nicht lange danach sammelte der jüngere Sohn alles zusammen und zog in ein fernes Land; und dort brachte er sein Erbteil durch mit Prassen. 14 Als er aber alles verbraucht hatte, kam eine große Hungersnot über jenes Land und er fing an zu darben 15 und ging hin und hängte sich an einen Bürger jenes Landes; der schickte ihn auf seinen Acker, die Säue zu hüten. 16 Und er begehrte, seinen Bauch zu füllen mit den Schoten, die die Säue fraßen; und niemand gab sie ihm. 17 Da ging er in sich und sprach: Wie viele Tagelöhner hat mein Vater, die Brot in Fülle haben, und ich verderbe hier im Hunger! 18 Ich will mich aufmachen und zu meinem Vater gehen und zu ihm sagen: Vater, ich habe gesündigt gegen den Himmel und vor dir. 19 Ich bin hinfort nicht mehr wert, dass ich dein Sohn heiße; mache mich einem deiner Tagelöhner gleich! 20 Und er machte sich auf und kam zu seinem Vater. Als er aber noch weit entfernt war, sah ihn sein Vater und es jammerte ihn, und er lief und fiel ihm um den Hals und küsste ihn. 21 Der Sohn aber sprach zu ihm: Vater, ich habe gesündigt gegen den Himmel und vor dir; ich bin hinfort nicht mehr wert, dass ich dein Sohn heiße. 22 Aber der Vater sprach zu seinen Knechten: Bringt schnell das beste Gewand her und zieht es ihm an und gebt ihm einen Ring an seine Hand und Schuhe an seine Füße 23 und bringt das gemästete Kalb und schlachtet's; lasst uns essen und fröhlich sein! 24 Denn dieser mein Sohn war tot und ist wieder lebendig geworden; er war verloren und ist gefunden worden. Und sie fingen an, fröhlich zu sein. 25 Aber der ältere Sohn war auf dem Feld. Und als er nahe zum Hause kam, hörte er Singen und Tanzen 26 und rief zu sich einen der Knechte und fragte, was das wäre. 27 Der aber sagte ihm: Dein Bruder ist gekommen, und dein Vater hat das gemästete Kalb geschlachtet, weil er ihn gesund wiederhat. 28 Da wurde er zornig und wollte nicht hineingehen. Da ging sein Vater heraus und bat ihn. 29 Er antwortete aber und sprach zu seinem Vater: Siehe, so viele Jahre diene ich dir und habe dein Gebot nie übertreten, und du hast mir nie einen Bock gegeben, dass ich mit meinen Freunden fröhlich wäre. 30 Nun aber, da dieser dein Sohn gekommen ist, der dein Hab und Gut mit Huren verprasst hat, hast du ihm das gemästete Kalb geschlachtet. 31 Er aber sprach zu ihm: Mein Sohn, du bist allezeit bei mir und alles, was mein ist, das ist dein. 32 Du solltest aber fröhlich und guten Mutes sein; denn dieser dein Bruder war tot und ist wieder lebendig geworden, 35 er war verloren und ist wiedergefunden.

Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung, revidiert 2017, © 2016 Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart.
Die Verwendung des Textes erfolgt mit Genehmigung der Deutschen Bibelgesellschaft.

Heimkehr

Franz Kafka

Heimkehr

Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten und blicke mich um. Es ist meines Vaters alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes, unbrauchbares Gerät, ineinander verfahren, verstellt den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Geländer. Ein zerrissenes Tuch, einmal im Spiel um eine Stange gewunden, hebt sich im Wind. Ich bin angekommen. Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen wird gekocht. Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte. Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn. Und ich wage nicht an die Küchentür zu klopfen, nur von der Ferne horche ich, nur von der Ferne horche ich stehend, nicht so, dass ich als Horcher überrascht werden könnte. Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen. Was sonst in der Küche geschieht, ist das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren. Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will.

III.

Einheit

**„Zeitgenössische Kurz-
prosa“ (10. Jahrgangsstufe)**

mit exemplarischer

Einzelstunde zu

„Die Freude“ von

Lutz Rathenow

1. Unterrichtseinheit

Vorbemerkung zur Differenzierung

In dieser Einheit werden Differenzierungen unter den Aspekten Themen, Methoden und Aufgabenlenkung (Verfahren Bottom-up vs. Top-down) genutzt, entsprechend einer in der Lerngruppe vorherrschenden Heterogenität in den (Teil-)Bereichen Motivation (im Sinne von inhaltlichen Interessen) und Lernstile.

1. Bedingungen in der Lerngruppe

Für die Planung wird eine zehnte Klasse angenommen, die ein mittleres Leistungsniveau und relativ geringe Unterschiede im bereichsspezifischen Leistungsvermögen sowie in den sprachlichen Fähigkeiten aufweist, jedoch eine große Heterogenität in den Lernstilen und in der Motivation zeigt. Zudem wird angenommen, dass die Schüler über grundlegendes Wissen und Können zur Erschließung von literarischen Erzähltexten verfügen, und zwar zur Figuren-, Handlungs- und Darstellungsanalyse einschließlich einer ergänzenden Deutung von Handlungselementen sowie zur Gesamtdeutung. Darüber hinaus verfügen die Schüler über Kompetenzen zum Wirklichkeitsbezug. Außerdem haben sie Erfahrungen mit unterschiedlichen Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts gesammelt.

2. Hauptziel der Einheit und Textauswahl

Hauptziel der Einheit

Die Schüler können ‚Beziehungsgeschichten‘ der modernen Kurzprosa erschließen sowie auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen und dabei metakognitives Wissen zur Analyse komplexer und vieldeutiger Komplikationshandlungen darstellen und anwenden.

Textauswahl

- Gina Ruck-Pauquët: „Ist ja auch nichts für ein Mädchen“
- Gabriele Wohmann: „Ein netter Kerl“
- Lutz Rathenow: „Die Freude“

- Thomas Hürlimann: „Der Liebhaber der Mutter“
- Peter Stamm: „Am Eisweiher“
- Hans Joachim Schädlich: „Apfel auf silberner Schale“

Die Texte umfassen neben einer Erzählung der Kinder- und Jugendliteratur („Ist ja auch nichts für ein Mädchen“) mehrere Kurzprosatexte der Erwachsenenliteratur aus den vergangenen Jahrzehnten. Die Erzählungen weisen unterschiedliche Schwierigkeiten des Verstehens auf. Sie zeigen in je einem Fall eine nur eingebaute Komplikation beziehungsweise eine nur vorläufige Auflösung von Komplikationen und in einigen Fällen mehrere mögliche Hauptfiguren. Zumeist finden sich komplexe Komplikationen (eine Figur leidet zugleich unter mehreren Komplikationen) oder verkettete Komplikationen (die Auflösung einer Komplikation führt zu einer nächsten) sowie schwerer zu rekonstruierende oder auch deutend zu ergänzende Handlungselemente. Die Schwierigkeiten für das Verstehen dieser Handlungselemente beruhen vorwiegend darauf, dass sie durch die Außensicht, eine für das Verstehen unzureichende (d.h. eingeschränkte oder irreführende) Innensicht oder die personale Erzählperspektive ‚verdeckt‘ werden.

3. Sachanalyse (Grobanalyse)

Gina Ruck-Pauquët's „Ist ja auch nichts für ein Mädchen“ ist eine Kurzgeschichte der Kinder- und Jugendliteratur mit einer Wahlmöglichkeit zwischen zwei Hauptfiguren und einer Verkettung von Komplikationen. Aufgrund einer weitgehenden Beschränkung auf die Außensicht sind die Handlungselemente teilweise ‚verdeckt‘, allerdings relativ eindeutig zu rekonstruieren. Insbesondere gilt das für einen zentralen Faktor für Komplikationen und Auflösung.

„Ein netter Kerl“ von Gabriele Wohmann ist eine Kurzgeschichte, deren Handlungselemente aufgrund einer Beschränkung auf die Außensicht teilweise ‚verdeckt‘ bleiben. Sie sind aber, so insbesondere die Faktoren für die Auflösung, relativ eindeutig zu rekonstruieren und nur in geringerem Maße deutend zu ergänzen.

„Die Freude“ von Lutz Rathenow ist eine Erzählung, die sich im Grenzbereich des Genres Kurzgeschichte befindet. Die Hauptfigur erfährt hier eine

nur eingebaute Komplikation. Die Faktoren für diese Einbildung sind durch eine unzureichende Innensicht weitgehend ‚verdeckt‘, können jedoch relativ eindeutig rekonstruiert sowie in geringerem Maße deutend ergänzt werden. Es erscheint als möglich, dass in Folge der Einbildung noch eine echte Komplikation für die Hauptfigur entsteht.

„**Der Liebhaber der Mutter**“ von Thomas Hürlimann ist eine kürzere Erzählung mit einer Wahlmöglichkeit zwischen zwei oder drei Hauptfiguren und zunächst nur vorläufigen Auflösungen von Komplikationen. Durch die Erzählperspektive beziehungsweise eine eingeschränkte Innensicht des ‚Ich-Erzählers‘ bleiben einige Handlungselemente ‚verdeckt‘, sind aber relativ eindeutig zu rekonstruieren. Insbesondere gilt das für einen zentralen Faktor für die endgültige Auflösung von Komplikationen. Allerdings deutet sich für eine der Figuren noch eine zweite Komplikationshandlung an, deren Faktoren beziehungsweise Zusammenhänge mit der ersten Komplikation und deren Auflösung vieldeutig bleiben.

„**Am Eisweiher**“ von Peter Stamm ist eine kürzere Erzählung mit einer Wahlmöglichkeit zwischen zwei Hauptfiguren, komplexen Komplikationen dieser Figuren und Verkettungen von Komplikationshandlungen. Aufgrund der Erzählperspektive und einer weitgehenden Beschränkung auf die Außensicht des ‚Ich-Erzählers‘ sind die Handlungselemente zum Teil ‚verdeckt‘, und die entsprechenden Elemente bleiben vieldeutig. Das gilt teilweise sowohl für die Komplikationen als auch für die Auflösungen und ihre Faktoren.

„**Apfel auf silberner Schale**“ von Hans-Joachim Schädlich ist eine kürzere Erzählung, in der der ‚Ich-Erzähler‘ zunächst mit einer konkreten Komplikation konfrontiert wird. Diese Komplikation erscheint dann jedoch als Teil eines umfassenden und abstrakten Grundproblems. Dieses umfassende Problem deutet sich aber nur an, seine Faktoren bleiben vieldeutig und die Auflösung offen.

4. Didaktische Analyse

Für die Erschließung der Erzählungen ist eine intensive Auseinandersetzung mit deren Handlungen erforderlich, auch wenn das für die Schüler eine mehr oder weniger große Herausforderung darstellen dürfte. Außer einem Erkennen von Komplikationen und Auflösungen ist insbesondere eine Rekonstruktion beziehungsweise deutende Ergänzung von schwerer zu erkennenden, teilweise durch die Darstellung ‚verdeckten‘ Faktoren für

Komplikationen und Auflösungen notwendig. Zudem sind unterschiedliche Komplikationen mehrerer möglicher Hauptfiguren, vorläufige Auflösungen, komplexe Komplikationen einzelner Figuren sowie Verkettungen von Komplikationen zu berücksichtigen.

Die Schüler sollen die genannten Leistungen des Textverstehens nicht nur erbringen, sondern auch das entsprechende metakognitive Wissen erwerben.

Die Untersuchung und Deutung von Handlungselementen einer Erzählung soll jeweils eine Grundlage für Gesamtdeutungen bieten, die zentrale Handlungselemente berücksichtigen und zugleich in sinnvollem Maße von ihnen abstrahieren. Auch für die Schüler der zehnten Jahrgangsstufe dürften die entsprechenden Leistungen noch teilweise herausfordernd sein. Wirklichkeitsbezüge, die das Textverstehen sinnvoll abrunden, könnten ihnen auf der Basis von textangemessenen Gesamtdeutungen dann aber recht leicht fallen.

Teilziele:

Die Schüler können

- (1) „**Ist ja auch nichts für ein Mädchen**“ unter besonderer Beachtung eines zentralen, ‚verdeckten‘ Faktors für Komplikationen und Auflösung erschließen sowie Hypothesen zu Themen und Strukturen von Handlungen in ‚Beziehungsgeschichten‘ der Erwachsenenliteratur entwickeln;
- (2) „**Ein netter Kerl**“ unter besonderer Beachtung der ‚verdeckten‘ Faktoren für die Auflösung erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen;
- (3) „**Die Freude**“ unter besonderer Beachtung der ‚verdeckten‘ Faktoren für die eingebaute Komplikation erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen;
- (4) „**Der Liebhaber der Mutter**“ unter besonderer Beachtung der Komplikationen unterschiedlicher Figuren, einer Verkettung dieser Komplikationen, vorläufiger Auflösungen und ‚verdeckter‘ beziehungsweise vieldeutiger Handlungselemente erschließen sowie auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen;
- (5) „**Am Eisweiher**“ unter besonderer Beachtung der komplexen Komplikationen zweier Hauptfiguren, einer Verkettung ihrer Komplikationen und der durch die Perspektivierung ‚verdeckten‘, vieldeutigen Handlungselemente erschließen sowie auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen;

- (6) Wissen zur Analyse von **Handlungen** darstellen und anwenden: durch die Außensicht, eine unzureichende Innensicht oder die personale Erzählperspektive ‚verdeckte‘ Handlungselemente;
- (7) Wissen zur Analyse von **Handlungen** darstellen und anwenden: mehrere mögliche Hauptfiguren, vorläufige Auflösungen, deutende Ergänzungen von Handlungselementen;

- (8) Wissen zur Analyse von **Handlungen** darstellen und anwenden: Verkettungen von Komplikationen, komplexe Komplikationen;
- (9) **„Apfel auf silberner Schale“** unter besonderer Beachtung der Gründe für die konkrete Komplikation und ihre negative Auflösung sowie unter Berücksichtigung eines abstrakten, umfassenden Problems untersuchen und deuten (Klassenarbeit).

5. Gestaltung des Unterrichts

Stunde	Phase	Ziele: Im Einzelnen können die Schüler ...	Differenzierung
1 – 2	Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • „Ist ja auch nichts für ein Mädchen“ unter besonderer Beachtung eines zentralen Faktors für Komplikationen und Auflösungen erschließen sowie Hypothesen zu Themen und Strukturen von Handlungen in ‚Beziehungsgeschichten‘ der Erwachsenenliteratur entwickeln; 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahlmöglichkeit zwischen Komplikationsanalysen für eine der beiden (möglichen) Hauptfiguren (= Differenzierung unter dem Aspekt Themen aufgrund von Heterogenität in der Motivation)
3 – 4	Erarbeitung I	<ul style="list-style-type: none"> • „Ein netter Kerl“ unter besonderer Beachtung der ‚verdeckten‘ Faktoren für die Auflösung erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen sowie Wissen zur Analyse von Handlungen (durch Außensicht ‚verdeckte‘ Handlungselemente) darstellen und anwenden; 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahlmöglichkeit zwischen einem produktionsorientierten, handlungsorientierten und metasprachlichen Verfahren zur Rekonstruktion und Deutung der Handlung (= Differenzierung unter dem Aspekt Methoden aufgrund von Heterogenität in den Lernstilen)
3 – 4	Erarbeitung I	<ul style="list-style-type: none"> • „Die Freude“ unter besonderer Beachtung der ‚verdeckten‘ Faktoren für die eingebildete Komplikation erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen sowie Wissen zur Analyse von Handlungen (durch unzureichende Innensicht ‚verdeckte‘ Handlungselemente) darstellen und anwenden; 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahlmöglichkeit zwischen einem produktionsorientierten und metasprachlichen Verfahren zur Rekonstruktion und Deutung der Handlung (= Differenzierung unter dem Aspekt Methoden aufgrund von Heterogenität in den Lernstilen) • Wahlmöglichkeit zwischen zwei Bereichen für die Gesamtdeutung (=Differenzierung unter dem Aspekt Themen aufgrund von Heterogenität in der Motivation) • alternativ: Wahlmöglichkeit zwischen dem Vorgehen Top-down und Bottom-up für die Gesamtdeutung (= Differenzierung unter dem Aspekt Aufgaben/Lenkung aufgrund von Heterogenität in den Lernstilen)

5 – 6	Erarbeitung II	<ul style="list-style-type: none"> • „Der Liebhaber der Mutter“ unter besonderer Beachtung der Komplikationen unterschiedlicher Figuren, einer Verkettung dieser Komplikationen, vorläufiger Auflösungen und ‚verdeckter‘ bzw. vieldeutiger Handlungselemente erschließen sowie auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen; zudem Wissen zur Analyse von Handlungen (mehrere mögliche Hauptfiguren, vorläufige Auflösungen, deutende Ergänzungen von Handlungselementen, Verkettungen von Komplikationen) darstellen und anwenden; 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahlmöglichkeit zwischen Handlungsanalysen für eine der drei (möglichen) Hauptfiguren (= Differenzierung unter dem Aspekt Themen aufgrund von Heterogenität in der Motivation) • Wahlmöglichkeit zwischen Vorgehen Top-down und Bottom-up für die Gesamtdeutung (= Differenzierung unter dem Aspekt Aufgaben/Lenkung aufgrund von Heterogenität in den Lernstilen)
7 – 8	Erarbeitung III	<ul style="list-style-type: none"> • „Am Eisweiher“ unter besonderer Beachtung der komplexen Komplikationen zweier Hauptfiguren, einer Verkettung ihrer Komplikationen und der durch die Perspektivierung ‚verdeckten‘, vieldeutigen Handlungselemente erschließen sowie auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen; dabei Wissen zur Analyse von Handlungen (durch personale Erzählperspektive ‚verdeckte‘ Handlungselemente, komplexe Komplikationen) darstellen und anwenden; 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahlmöglichkeit zwischen Handlungsanalysen für eine der beiden (möglichen) Hauptfiguren (= Differenzierung unter dem Aspekt Themen aufgrund von Heterogenität in der Motivation) • Wahlmöglichkeit zwischen Vorgehen Top-down und Bottom-up für die Gesamtdeutung (= Differenzierung unter dem Aspekt Aufgaben/Lenkung aufgrund von Heterogenität in den Lernstilen)
9	Klassenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • „Apfel auf silberner Schale“ unter besonderer Beachtung der Gründe für die konkrete Komplikation und ihre negative Auflösung sowie unter Berücksichtigung eines abstrakten, umfassenden Problems untersuchen und deuten. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahlmöglichkeit zwischen Analysen von zwei Figuren (= Differenzierung unter dem Aspekt Themen aufgrund von Heterogenität in der Motivation) • Wahlmöglichkeit zwischen metasprachlicher Deutung und Deutung mit Hilfe einer Vorstufe eines produktionsorientierten Verfahrens (= Differenzierung unter dem Aspekt Methoden aufgrund von Heterogenität in den Lernstilen)

Zur Phasierung der Einheit

Im Anschluss an die Hinführung (mit „Ist ja auch nichts für ein Mädchen“) folgen die weiteren Erzählungen, zunächst diejenigen, bei denen sich Schwierigkeiten des Verstehens vor allem aus einer ‚Verdeckung‘ von Handlungselementen ergeben. Die komplexeren Erzählungen mit mehreren möglichen Hauptfiguren, einer Verkettung von Komplikationshandlungen und deutend zu ergänzenden Handlungselementen rücken an den Schluss. Als

letzte vor der Klassenarbeit wird die Erzählung mit komplexen Komplikationen zweier möglicher Hauptfiguren, einer Verkettung von Komplikationshandlungen und in hohem Maße vieldeutigen Handlungselementen behandelt. Die in der Klassenarbeit geforderte Texterschließung ist dann insofern wieder etwas einfacher, als es um die Er-

schließung einer zwar komplexen, aber nur teilweise vieldeutigen Komplikationshandlung einer Hauptfigur geht.

Gestaltung des Unterrichts und Differenzierung

Die Schüler sollen das in dieser Einheit angezielte metakognitive Wissen selbstentdeckend erwerben, weil damit zu hoffen ist, dass sie das Wissen leichter behalten und anwenden können. Der Wissenserwerb findet jeweils in enger Anbindung an die Texterschließung statt.

Die schriftlichen Aufgaben im Rahmen der Einheit sollen – falls nicht ausnahmsweise eine Beschränkung auf Markierungen oder Stichpunkte sinnvoll erscheint – in Form von einigen Sätzen oder eines kurzen Textes bearbeitet werden; das ist sach- und altersangemessen und als Vorbereitung auf die Klassenarbeit sinnvoll. Die Aufgaben weisen damit weitgehend das halboffene oder offene Format auf. In dieser Einheit sollen Differenzierungen unter den Aspekten der Themen, der Methoden und der Aufgaben auf Grundlage von Heterogenität in den (Teil-)Bereichen Motivation und Lernstile erfolgen. Für Differenzierungen unter dem Aspekt der Themen bieten sich arbeitsteilige Erschließungen von unterschiedlichen Figuren und ihren Komplika-

tionen sowie in einem Fall arbeitsteilige Gesamtdeutungen für verschiedene Bereiche von Welt und Menschen an. Unter dem Aspekt der Methoden wird die Möglichkeit genutzt, mittels einer Auswahl zwischen metapragmatischen Verfahren sowie Handlungs- oder Produktionsorientierung zu differenzieren. Der Aspekt Aufgaben (Lenkung) wird durch das Vorgehen Bottom-up versus Top-down für Gesamtdeutungen genutzt.

Weil die Schüler ihre Motivationen und Lernstile selbst am besten einschätzen können, sollen sie auch selbst zwischen den angebotenen Aufgabenvarianten wählen.

In der Klassenarbeit gibt es Differenzierungen unter den Aspekten der Themen und der Methoden, die im Verlauf der Einheit schon in ähnlicher Weise verwendet wurden. Eine Differenzierung durch die Wahl zwischen einem Vorgehen Bottom-up und Top-down ist allerdings aus technischen Gründen hier nicht möglich, weil bei Kenntnis einer Deutungshypothese eine Bottom-up-Deutung kaum mehr erfolgen kann.

Differenzierung		
unter den Aspekten:		
Themen	Methoden	Aufgaben/Lenkung
aufgrund von Heterogenität in der Motivation	aufgrund von Heterogenität in den Lernstilen	aufgrund von Heterogenität in den Lernstilen
Nutzung		
der folgenden Verfahren mit Wahlmöglichkeit (arbeitsteilige Erarbeitung):		
Figuren-/Komplikationsanalysen für (mögliche) Hauptfigur eins oder (mögliche) Hauptfigur zwei etc. (für die Rekonstruktion von Figuren/Handlungen)	produktionsorientierte, handlungsorientierte oder metasprachliche Verfahren (zur Rekonstruktion und Deutung der Handlung)	Vorgehen Top-down oder Bottom-up (für die Gesamtdeutung)
Deutung für Bereich eins oder Bereich zwei (für die Gesamtdeutung)		

2. Doppelstunde: „Die Freude“ von Lutz Rathenow

Vorbemerkung zur Differenzierung

In dieser Doppelstunde findet zum Ersten eine Differenzierung unter dem Aspekt der Methoden aufgrund von Heterogenität in den Lernstilen statt. Dazu gibt es eine Wahlmöglichkeit zwischen einem produktionsorientierten und einem metasprachlichen Verfahren zur Rekonstruktion beziehungsweise Deutung eines zentralen Handlungselementes. Zum Zweiten erfolgt eine Differenzierung unter dem Aspekt der Themen, um auf Heterogenität in der Motivation einzugehen. Alternativ wäre auch eine Differenzierung unter dem Aspekt Aufgaben (Lenkung) zur Berücksichtigung von Heterogenität im Bereich der Lernstile möglich (vgl. u. Kap. 2.5).

1. Lernvoraussetzungen

Die Schüler haben in der vorangehenden Doppelstunde eine Erzählung erschlossen, in der zentrale Handlungselemente durch eine Beschränkung auf die Außensicht ‚verdeckt‘ sind.

2. Hauptziel der Stunde

Die Schüler können „Die Freude“ von Lutz Rathenow unter besonderer Berücksichtigung der ‚verdeckten‘ Faktoren für die eingebildete Komplikation erschließen und auf ihre Lebenswirklichkeit beziehen sowie Wissen zur Analyse von Handlungen (durch unzureichende Innensicht ‚verdeckte‘ Handlungselemente) darstellen und anwenden.

3. Sachanalyse (Feinanalyse)

(1) Handlung und Figuren: Die Hauptfigur, offenbar ein Mann in mittleren Jahren, Familienvater und Angestellter in einem größeren Betrieb, erfährt im Rahmen seiner Berufstätigkeit eine Komplikation, die allerdings nur eine eingebildete ist. Er vermutet, dass eine schriftliche, aber nicht formelle

Einladung zu einem Gespräch mit der Betriebsleitung zum Zweck einer Kritik an ihm erfolgte und fühlt sich dementsprechend bedroht. Seine Reaktionen sind von zunehmender Panik geprägt, so dass er schließlich sogar einen Ohnmachtsanfall erleidet und ihm vom Arzt eine mehrwöchige Schlafkur verordnet wird. In einem Gespräch seiner Kollegen wird schließlich aber deutlich, dass mitnichten eine Kritik, sondern vielmehr das Angebot zu einer Beförderung hinter der Einladung steckte, und zwar zu einer Beförderung, die die Hauptfigur nach Auffassung der Kollegen als ‚Auszeichnung‘ empfunden hätte. Weil nun nach einer anderen Person für die höherwertige Tätigkeit gesucht werden soll, könnte nach Auflösung der eingebildeten eine echte Komplikation mit negativer Auflösung für die Hauptfigur entstehen. Es ist allerdings auch denkbar, dass die Einschätzung der Kollegen gar nicht zutreffend war und die Hauptfigur froh darüber ist, von Herausforderungen verschont zu bleiben.

Die Hauptfigur versucht vor dem Ohnmachtsanfall selbst, eine Ursache für die angenommene Bedrohung zu finden und identifiziert – neben den Möglichkeiten eines Versehens oder eines Scherzes – in erster Linie eine eventuell falsche Entscheidung, die sie vor langer Zeit getroffen hat, als kritischen Punkt. Der Text legt allerdings die Annahme nahe, dass für die tatsächlich nur eingebildete Komplikation – abgesehen von der missverständlichen Einladung – ein latent schlechtes Gewissen der Hauptfigur ausschlaggebend ist, und zwar im Widerspruch zu ihrem Glauben, „ein ruhiges Gewissen“ zu haben (Z. 1). Sie achtet normalerweise so gut wie möglich darauf, alles mit der „nötigen“, aber nicht mit einer „unnötigen“ Sorgfalt zu erledigen. (Z. 22f.) Was darunter zu verstehen ist, zeigt sich gerade an einem vom Üblichen abweichenden positiven Verhalten angesichts der vermeintlichen Bedrohung (vgl. Z. 12-15: „Am nächsten Tag arbeitete er korrekter als sonst, holte Rückstände auf, die er noch lang zu verschieben vorgehabt hatte, erledigte energischer als üblich Telefongespräche, versuchte Dinge in die Wege zu leiten, die schon als aussichtslos abgeschrieben waren.“, Z. 51: „Er arbeitete zehn Minuten länger als erforderlich). Nor-

malerweise beschränkt sich die Hauptfigur offenbar auf das unbedingt Notwendige und geht weder besonders schnell noch besonders engagiert vor; welches Ausmaß diese Arbeitsvermeidung aufweist bleibt offen. Darüber hinaus umgeht die Hauptfigur wohl längere Gespräche mit beziehungsweise engere Beziehungen zu den Kollegen und ist bei Gelegenheit auch zu einem intriganten Verhalten fähig.

Hinter diesen Verhaltensweisen dürfte ein träger und nicht ganz aufrichtiger, wenngleich nicht gänzlich amoralischer Charakter der Hauptfigur stehen, der in den familiären Beziehungen noch deutlicher wird als im beruflichen Kontext. Denn normalerweise kommuniziert der Mann offenbar kaum mit seiner Frau und entschuldigt das mit Überarbeitung, was sie ihm auch abnimmt. In der eingebildeten Bedrohungssituation zeigt sich zudem gerade an einem besonderen häuslichen Fleiß und der überraschten Reaktion seiner Frau darauf, dass er sich ansonsten wohl kaum an der Hausarbeit beteiligt. Des Weiteren ist zumindest zu vermuten, dass er sich auch um seinen Sohn nur wenig kümmert. Als weitergehende Ursache für die eingebildete Komplikation könnte über die genannten Charakterzüge hinaus – entgegen der Einschätzung des Arztes, der offenbar von einer verbreiteten Überforderung der Arbeitnehmer ausgeht – auch angenommen werden, dass eine Beschränkung des Engagements auf das Notwendigste im Betrieb und möglicherweise in der gesamten Gesellschaft vorherrscht. Ein solcher allgemeiner Phlegmatismus könnte die Trägheit der Hauptfigur sogar noch übersteigen, die ja immerhin noch von einer minimalen Arbeitsmoral geprägt ist. Denn die für sie vorgesehene Beförderung würde nach Auffassung der Kollegen von den meisten anderen nicht als „Auszeichnung“ (vgl. Z. 78f.), sondern wohl nur als lästig empfunden werden.

(2) Darstellung

Für die Erzählung wird eine auktoriale Perspektivierung genutzt; Außenwahrnehmungen und vor allem Gedanken, Phantasien und Träume der Hauptfigur werden relativ ausführlich dargestellt, dazu treten aber auch die Gedanken anderer Figuren, insbesondere der Ehefrau, und darüber hinaus ein Gespräch der Kollegen, das die Hauptfigur nicht mehr mitbekommen dürfte. Die Wiedergabe der Gedanken erfolgt weitgehend in Form der erlebten Gedankenrede, teilweise auch durch Gedankenbericht und dementsprechend in eher distanzierter Weise unter Vermittlung des Erzählers. Erzähler-

kommentare fehlen in der heterodiegetischen Erzählung jedoch, und der Eindruck, gut orientiert zu werden, dürfte sich beim Leser anders als gegenüber typischen Erzählungen mit auktorialer Erzählperspektive kaum einstellen. Denn weder die Gedanken der Hauptfigur noch die anderer Figuren bieten eine einleuchtende Erklärung der Geschehnisse. Die Innensicht in dieser Erzählung ist von Trugschlüssen oder Illusionen geprägt und damit für ein Verstehen der Handlung unzureichend.

Die erzählte Zeit umfasst drei Tage, und die Gestaltung der Erzählgeschwindigkeit weist keine Besonderheiten auf. Außer Passagen mit annähernder Zeitdeckung zur Wiedergabe von Rede und Gedanken finden sich auch einige Zeiträffungen sowie Zeitsprünge kleineren und mittleren Umfangs.

(3) Möglichkeiten der Gesamtdeutung und des Wirklichkeitsbezuges

Zunächst einmal liegt eine Gesamtdeutung nahe, die die beruflichen und familiären Verhaltensweisen der Hauptfigur in den Mittelpunkt rückt. Eine solche Deutung könnte etwa wie folgt lauten: Es kann manchen Menschen gelingen, ihr geringes Engagement bei der Erledigung von Pflichten sowie eine geringe Kommunikationsbereitschaft durch angebliche Überlastung zu tarnen beziehungsweise zu entschuldigen; sie neigen dann aber eventuell aufgrund eines unterschweligen Schuldbewusstseins dazu, sich Bedrohungen einzubilden und sich auf diese Weise selbst Schaden zuzufügen.

Es ist aber auch möglich, eine gesellschaftlich orientierte Gesamtdeutung vorzunehmen. Die Erzählung könnte das Arbeitsleben der DDR oder auch allgemeiner das Arbeitsleben in den 1970er Jahren kritisch betrachten und die Auffassung nahelegen, dass dort häufig ein Kontrast zwischen einer Außendarstellung ständiger Überlastung und einem tatsächlich geringen Engagement zu finden war.

(4) Kontexte

Die Erzählung wurde von Lutz Rathenow in der DDR geschrieben und 1980 in seinem Band mit Erzählungen „Mit dem Schlimmsten wurde schon gerechnet“ (nur) in der Bundesrepublik Deutschland veröffentlicht. Der Text weist typische Merkmale der modernen Literatur auf, vor allem ein hohes Maß an Vieldeutigkeit und ein relativ pessimistisches Aussagepotenzial. Die unzureichende Innensicht ist für die moderne Literatur nicht konstitutiv, findet sich hier aber häufiger.

Es handelt sich um eine Erzählung, die dem Genre der Kurzgeschichte zugeordnet werden könnte. Die erzählte Zeit ist mit drei Tagen für eine typische

Kurzgeschichte zu lang, doch könnte durchaus von der Darstellung eines kleinen Ausschnitts zeittypischer Wirklichkeit gesprochen werden. Zudem gibt es keine Hinführung zur Handlung und keine Erzählerkommentare, und die Erzählung weist ein relativ hohes Maß an Vieldeutigkeit auf, insbesondere einen vieldeutigen Schluss.

4. Didaktische Analyse

Für ein Verstehen der Erzählung ist es erforderlich, dass die Schüler die eingebildete Komplikation der Hauptfigur einschließlich der Faktoren für diese Einbildung erschließen. Das stellt insofern eine Herausforderung dar, als diese Gründe entgegen den Einschätzungen der Hauptfigur, seiner Frau und des Arztes anhand von Textinformationen rekonstruiert und deutend ergänzt werden müssen. Es ist dazu eine Art Umkehrschluss aus den Besonderheiten notwendig, die angesichts der eingebildeten Bedrohungssituation auftreten.

Hilfreich für das entsprechende Verstehen der Handlung ist eine Erschließung von Charaktereigenschaften der Hauptfigur, die sich in seinem Verhalten zu Hause offensichtlicher zeigen als in seinem Arbeitsverhalten und von den Schülern wohl leichter zu erkennen sind.

Eine Analyse der auktorialen Erzählperspektive könnte zu einem vertieften Textverstehen beitragen, ist aber nicht unbedingt notwendig, weil die Sichtweisen der unterschiedlichen Figuren keine grundlegenden Unterschiede aufweisen; um eine Überlastung der Schüler zu vermeiden, soll auf eine entsprechende Untersuchung verzichtet werden.

Allerdings ist es von zentraler Bedeutung, dass die Schüler die Innensicht der Hauptfigur als ausführlich, aber irreführend und damit für das Verstehen der Handlung unzureichend erkennen. Auf diese Weise soll ihnen deutlich werden, dass sie weitere Textinformationen heranziehen müssen, um die Gründe für die eingebildete Komplikation zu erfassen. Diese Merkmale sollen die Schüler zudem verallgemeinern und entsprechendes Wissen über Handlungselemente erwerben, die durch eine unzureichende Innensicht ‚verdeckt‘ werden.

Eine Analyse der Zeitgestaltung und eine Einordnung in das Genre der Kurzgeschichte können entfallen, weil sich durch sie keine für das Textverstehen sonderlich wichtigen Erkenntnisse ergeben.

Auf Grundlage eines Erkennens von zentralen Textelementen sollen die Schüler den Schluss der

Erzählung deuten. Darüber hinaus sind Gesamtdeutungen des Textes vorzunehmen. Dazu sollen die Schüler die rekonstruierten Faktoren für die eingebildete Komplikation besonders berücksichtigen und sowohl privat als auch gesellschaftlich orientierte Deutungsmöglichkeiten entwickeln.

Ob eine entsprechende Sicht auf die Arbeitswelt historisch zutreffend ist, lässt sich (zumindest im Rahmen des Deutschunterrichts) wohl kaum sachgemessen klären. Deshalb wäre auch eine Kontextualisierung mit Hilfe von Wissen über das Wirtschaftssystem der DDR oder die Wirtschaft in Europa in den 1970er Jahren wenig zielführend. Im Anschluss an die genannten Deutungsmöglichkeiten liegt jedoch ein Wirklichkeitsbezug unter der Frage nahe, ob sich ähnliche Charaktere und ähnliche Strukturen in der heutigen Welt finden lassen. Weil die Schüler wohl noch kaum über Erfahrungen mit der Arbeitswelt verfügen, könnte es sinnvoll sein, dass sie ihre Schulwirklichkeit unter der Frage betrachten, ob es hier ähnliche Einstellungen und Verhaltensweisen gibt wie in „Die Freude“.

Teilziele

Die Schüler können

- (1) die nur eingebildete schwierige Lage der Hauptfigur (scheinbare Bedrohung durch Einladung zu einem Gespräch mit der Betriebsleitung) darstellen;
- (2) die ausführliche Innensicht der Hauptfigur benennen und erläutern, dass sie keine angemessene Erklärung für die (eingebildete) schwierige Lage bietet; zudem Wissen über Handlungselemente, die durch eine unzureichende Innensicht ‚verdeckt‘ werden, darstellen und anwenden;
- (3) Charaktereigenschaften der Hauptfigur (v.a. Trägheit) anhand seines Verhaltens in der Familie herausarbeiten;
- (4) Textinformationen zum Arbeitsverhalten der Hauptfigur angesichts der scheinbaren Bedrohung sammeln;
- (5) anhand dieser Textinformationen und der erarbeiteten Charaktereigenschaften das ‚normale‘ Arbeitsverhalten der Hauptfigur rekonstruieren und deutend ergänzen; auf dieser Grundlage die Gründe für die eingebildete schwierige Lage (v.a. latent schlechtes Gewissen aufgrund eines geringen beruflichen Engagements) erschließen;
- (6) diskutieren, ob sich die Hauptfigur über die geplante Beförderung tatsächlich gefreut hätte;

- (7) Gesamtdeutungen der Erzählung unter besonderer Berücksichtigung der Gründe für die eingebildete schwierige Lage entwickeln und dazu private und gesellschaftliche Deutungsmöglichkeiten einbeziehen;
- (8) diskutieren, ob sich ähnliche Einstellungen und Verhaltensweisen wie in „Die Freude“ in

ihrer Wirklichkeit, etwa in der Schule, finden lassen.

5. Gestaltung des Unterrichts

Zur Anlage der Stunde

Phasierung: Nach einem Einstieg, der eine Hinführung mit Anregungen zu einer Hypothesenbildung umfasst, folgt eine Erarbeitungsphase mit dem Erkennen von grundlegenden Elementen der Handlung und Darstellung. Es wird die vermeintliche Komplikation erarbeitet, und zwar eingebettet in ein Erkennen und Reflektieren der ausführlichen, aber unzureichenden Innensicht der Hauptfigur mit einem entsprechenden Wissenserwerb.

Auf diese Weise soll die weitere Erschließung der Handlung motiviert werden, die von besonderer Bedeutung ist und deshalb in einer eigenen Phase der Erarbeitung erfolgt. Ausgehend von einer Untersuchung der familiären Verhaltensweisen werden hier zunächst Charaktereigenschaften der Hauptfigur analysiert. Dann werden Informationen zum beruflichen Verhalten der Hauptfigur angesichts der vermeintlichen Bedrohung gesammelt und anschließend (unter Berücksichtigung der schon erkannten Charaktereigenschaften) ihr normales Arbeitsverhalten rekonstruiert und deutend ergänzt. Auf dieser Grundlage können dann die Gründe für die Einbildung der Komplikation erschlossen werden.

In der anschließenden Erarbeitungsphase wird eine Deutung des Erzählschlusses vorgenommen. Die Gesamtdeutung erhält durch die Nutzung differenzierender Aufgaben (vgl. unten) ein besonderes Gewicht und erfolgt deshalb in einer eigenen Phase der Erarbeitung. Abschließend sollen die Schüler in der Phase des Transfers einen Wirklichkeitsbezug durchführen.

Methoden und Sozialformen: Wie es sachgemessen ist, wird im Rahmen von Erarbeitung I die Textanalyse eingesetzt. Auch in Erarbeitung II wird textanalytisch gearbeitet, allerdings wird zugunsten der Differenzierung (vgl. unten) auch die Wahl zwischen einer metasprachlichen Rekonstruktion

und Deutung von Textelementen und einem produktionsorientierten Vorgehen angeboten. Die Deutung eines Textelementes und die Gesamtdeutung in den Erarbeitungen III und IV erfolgen ebenso wie die Hinführung durch das Unterrichtsgespräch, um den Schülern einen ergiebigen Abgleich ihrer Interpretationen zu ermöglichen.

In den Erarbeitungen I und II werden Einzel- und Partnerarbeit jeweils entsprechend der Komplexität der Texterschließungsaufgaben genutzt; aus Zeitgründen wird allerdings auch Plenumsarbeit eingesetzt, und auf Gruppenarbeit wird verzichtet. Die Aufgaben zur Gesamtdeutung werden im Rahmen der Differenzierung (vgl. unten) in Kleingruppen bearbeitet, die Aufgaben zur Hinführung, zur Deutung eines Textelementes und zum Wirklichkeitsbezug im Plenum, um einen möglichst breiten Austausch zu erreichen.

Aufgaben: Die Aufgabe zur Hinführung in der Phase des Einstiegs und die zum Wirklichkeitsbezug in der Phase des Transfers lenken nur in geringem Maße. In der Hinführung erfolgt ein Verweis auf ein für die Texterschließung bedeutsames Element, für den Wirklichkeitsbezug trotz des knappen Verweises auf historisches Kontextwissen nur eine leichte Einschränkung des Lösungshorizontes durch Vorschläge. Die Schüler sollen auf diese Weise weitgehend selbstständig vorgehen können. In den anderen Phasen wird allerdings tendenziell stärker gelenkt, um eine fokussierte Erarbeitung des komplexen Textes in einem begrenzten Zeitrahmen zu ermöglichen. Die Aufgaben zur Textuntersuchung in Erarbeitung I und die zum Erkennen und deutenden Ergänzen von Textelementen in Erarbeitung II lenken teilweise stärker, insofern nicht nur Kategorien und Elemente für die Textuntersuchung, sondern auch Teilergebnisse (ausführliche Innensicht, vermeintliches Problem, besonderes Arbeitsverhalten) vorgegeben werden.

Die Aufgabe in Erarbeitung III zur Deutung des Erzählschlusses lenkt stärker durch die Vorgabe eines Teilergebnisses, das hier zugleich als Hypothese genutzt wird.

Die Aufgaben zur Gesamtdeutung in Erarbeitung IV lenken in gewissem Maße durch Vorgaben eines besonders zu beachtenden Textelementes und nehmen zudem – zugunsten der Differenzierung – unterschiedliche Einschränkungen der Aufgabenlösungen vor, indem sie verschiedene Bereiche für die Deutung festlegen.

Die Aufgabe zur grundlegenden Textanalyse in Erarbeitung I soll aus Zeitgründen nur in Stichpunkten bearbeitet werden, die Aufgabe zum Sammeln

Zur Differenzierung

In Erarbeitung II wird unter dem Aspekt der Methoden zur Berücksichtigung unterschiedlicher Lernstile differenziert, und zwar durch eine Wahlmöglichkeit zwischen einem produktionsorientierten und einem metasprachlichen Vorgehen zur Rekonstruktion und deutenden Ergänzung der Faktoren für die eingebildete Komplikation. Die Schüler können entscheiden, ob sie die Erzählung durch die kurze Darstellung eines ‚normalen‘ Arbeitstages der Hauptfigur ergänzen oder ein Schaubild mit Schlussfolgerungen aus und Ergänzungen zu der bislang erfolgten Textuntersuchung erstellen wollen. Die beiden Aufgaben dürften ungefähr gleich viel Zeit in Anspruch nehmen, die Ergebnisse könnten sich in sinnvoller Weise ergänzen.

Eine Differenzierung unter dem Aspekt der Themen zugunsten von Heterogenität in der Motivation erfolgt, indem die Schüler in Erarbeitung IV wählen können, ob sie Gesamtdeutungen für den privaten oder den gesellschaftlichen Bereich entwickeln wollen.

Alternativ wäre auch die Wahl zwischen einem Vorgehen Bottom-up und Top-down für die Gesamtdeutung möglich. Es würde dann eine Differenzierung unter dem Aspekt der Aufgaben (Lenkung) zur Berücksichtigung von Heterogenität in

von Textinformationen in Erarbeitung II, wie es sachangemessen ist, lediglich durch Markierungen. Die Rekonstruktion und deutende Ergänzung eines zentralen Textelementes erfolgen dann im Rahmen eines differenzierenden Vorgehens (vgl. unten) in Form eines Schrifttextes oder eines Schaubildes. Die Ergebnisse der Diskussionen zur Gesamtdeutung sollen zugunsten einer Vorbereitung auf die Klassenarbeit von den Schülern in Form eines kurzen Textes zusammengefasst werden.

den Lernstilen genutzt. Allerdings ist zu beachten, dass mit Blick auf die Klassenarbeit, in der eine entsprechende Differenzierung nicht möglich ist, alle Schüler das Vorgehen Bottom-up hinreichend üben müssen. Alternative Aufgaben für die genannte Differenzierung wären:

Bildet Kleingruppen und wählt eine der folgenden Aufgaben aus:

Diskutiert, was uns die Erzählung über Menschen und die Arbeitswelt sagen könnte. Berücksichtigt dabei eure Textuntersuchung und vor allem die von euch erarbeiteten Gründe für das Problem der Hauptfigur. Formuliert eure Ergebnisse in Form von einigen Sätzen.

Oder

Eine Schülerin hat zu „Die Freude“ die folgende Gesamtdeutung formuliert: „Die Erzählung von Rathenow sagt, dass Menschen, die Fehler bei der Arbeit gemacht haben, deshalb stark unter Druck geraten oder sich selbst unter Druck setzen können.“

Überprüft auf Grundlage eurer Textuntersuchung und insbesondere unter Berücksichtigung der von euch erarbeiteten Gründe für das Problem der Hauptfigur diese These. Ergänzt bzw. verändert sie gegebenenfalls.

Zeit	Phase	Ziele, zentrale Aufgaben und Impulse, Überleitungen	Sozialform	Medien
1-10	Einstieg	Hinführung <ul style="list-style-type: none"> ▶ Textvortrag mit Information: Es handelt sich um eine Erzählung, die Ende der 1970er Jahre in der DDR entstand. ▶ „Wer ist die Hauptfigur der Erzählung und wie gefällt sie euch? Begründet und tauscht euch aus.“ 	LV, UG	Kopie Text
10-25	Erarbeitung I	Untersuchung von Figuren, Handlung und Darstellung (TZ 1 u. 2) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Ihr sollt euch nun näher mit der Hauptfigur beschäftigen und dabei auch eure Vermutungen über sie überprüfen.“ ▶ „Die Hauptfigur meint, ein Problem zu haben, und wir erfahren in ausführlicher Weise, welche Gedanken sie sich darum macht. Stellt dar, a) was der Anlass dafür ist und um welches Problem es sich nach Meinung der Hauptfigur handelt, b) welche Ursache sie für wahrscheinlich hält und c) ob ihre Auffassungen zutreffen. Arbeitet zu zweit. Formuliert Stichpunkte.“ ▶ Auswertung ▶ „Ihr habt herausgearbeitet, dass die Reflexionen der Hauptfigur über ihre Situation irreführend sind und uns kein hinreichendes Verstehen der Handlung ermöglichen.“ ▶ „Äußert Vorschläge: Was können wir tun, um die Gründe für das eingebildete Problem der Hauptfigur zu erfassen?“ ▶ Evtl. Nachsteuerung: „Wir haben in der vorigen Doppelstunde ‚Ein netter Kerl‘ von Gabriele Wohmann behandelt. Welche ähnlichen Schwierigkeiten für das Verstehen sind dort aufgetreten und wie sind wir damit umgegangen?“ ▶ „Eine eingeschränkte oder irreführende, für das Textverstehen unzureichende Innensicht von Figuren findet sich in modernen Erzählungen häufiger, ähnlich wie auch das Fehlen von Innensicht. Um die Handlung zu erschließen, müssen wir dann Texthinweise darauf sammeln, wie bestimmte wichtige Elemente der Handlung zu verstehen sind. Wir müssen diese Elemente rekonstruieren und eventuell auch deutend ergänzen.“ ▶ Ergebnissicherung schriftlich 	PA, UG, LV	Kopie Text
25-60	Erarbeitung II	Untersuchung der Handlung (TZ 3-5) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Wie besprochen sollt ihr den Text also auf Hinweise darauf untersuchen, welche Gründe tatsächlich für die eingebildete Bedrohung der Hauptfigur maßgeblich sind. Dazu schauen wir uns zunächst ihr Privatleben an.“ ▶ „Wir lernen die Hauptfigur auch in ihrer familiären Umgebung kennen. Inwiefern wird sie hier von der angenommenen beruflichen Bedrohung beeinflusst? Tauscht euch aus.“ ▶ Evtl. Nachsteuerung: „Stellt dar, welcher Kontrast sich zwischen dem ‚normalen‘ häuslichen Verhalten der Hauptfigur und ihrem Verhalten unter der angenommenen Bedrohung zeigt.“ ▶ „Zieht Schlussfolgerungen: Welche Charaktereigenschaften könnte man aus den familiären Verhaltensweisen der Hauptfigur ableiten?“ 	UG, EA, PA	▶ AB Diff. 1

		<ul style="list-style-type: none"> ▶ „Untersucht nun das Berufsleben der Hauptfigur. Sammelt zunächst Informationen über ihr besonderes Arbeitsverhalten angesichts der eingebildeten Bedrohung. Markiert die passenden Stellen im Text. Arbeitet einzeln.“ ▶ Auswertung ▶ „Bildet Zweiergruppen und wählt zwischen den folgenden beiden Aufgaben: <ol style="list-style-type: none"> 1. Stellt das ‚normale‘ Arbeitsverhalten der Hauptfigur dar. <ol style="list-style-type: none"> a) Rekonstruiert auf Grundlage der gesammelten Informationen, wie die Hauptfigur normalerweise arbeitet; ergänzt begründete Vermutungen. b) Überprüft, inwiefern ihre von euch schon erarbeiteten Charaktereigenschaften zu diesem Verhalten passen. c) Erstellt ein Schaubild zu euren Ergebnissen. 2. Ergänzt die Erzählung durch die kurze Beschreibung eines ‚normalen‘ Arbeitstages der Hauptfigur (vor dem Tag, an dem sie die Einladung auf ihrem Schreibtisch gefunden hat).“ ▶ Auswertung: Zunächst Vorstellung Arbeitsergebnisse zu b), dann Vergleich mit den Ergebnissen zu a). ▶ „Welche Ursachen gibt es tatsächlich dafür, dass die Hauptfigur meint, ein Problem mit der Betriebsleitung zu haben? Tauscht euch auf Grundlage eurer Arbeitsergebnisse aus.“ ▶ Ergebnissicherung schriftlich 		
60-65	Erarbeitung III	Deutung eines Textelementes (TZ 6) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: Auf Grundlage der Textuntersuchung sollt ihr euch nun darüber austauschen, wie der Schluss der Erzählung zu verstehen ist. ▶ „Die Kollegen meinen, dass sich die Hauptfigur über eine Beförderung gefreut hätte. Könnte das zutreffen? Diskutiert.“ ▶ Ergebnissicherung mündlich 	UG	
65-85	Erarbeitung IV und Vertiefung	Gesamtdeutung (TZ 7) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Damit ihr mit dem Text etwas ‚anfangen‘ könnt, ist nun eine Verständigung darüber sinnvoll, welche Sichtweisen der Welt euch die Erzählung vorschlägt.“ ▶ „Diskutiert in Kleingruppen wahlweise, was uns die Erzählung a) über Menschen oder b) über die Arbeitswelt sagen könnte. Berücksichtigt dabei jeweils die von euch erarbeiteten Gründe für das Problem der Hauptfigur. Formuliert eure Ergebnisse in Form eines kurzen Textes.“ ▶ Auswertung mit Diskussion ▶ Ergebnissicherung mündlich 	GA, UG	▶ AB Diff. 2
85-90	Transfer	Wirklichkeitsbezug (TZ 8) <ul style="list-style-type: none"> ▶ Überleitung: „Abschließend sollt ihr euch mit der Frage beschäftigen, ob ‚Die Freude‘ heute noch aktuell ist.“ ▶ „Die Erzählung stammt aus der DDR und ist schon über 40 Jahre alt. Gibt es in eurer heutigen Wirklichkeit, etwa der Schule, Verhaltensweisen und Einstellungen, die denen in ‚Die Freude‘ ähnlich sind? Erörtert.“ ▶ Ergebnissicherung mündlich 	UG	

Vorlage: Aufgaben zu „Die Freude“

Hinführung	1. Wer ist die Hauptfigur der Erzählung und wie gefällt sie euch? Begründet und tauscht euch aus.
Erarbeitung I Untersuchung von Figuren und Handlung	2. Die Hauptfigur meint, ein Problem zu haben, und wir erfahren in ausführlicher Weise, welche Gedanken sie sich darum macht. Stellt dar, a) was der Anlass dafür ist und um welches Problem es sich nach Meinung der Hauptfigur handelt, b) welche Ursache sie für wahrscheinlich hält und c) ob ihre Auffassungen zutreffen. Arbeitet zu zweit. Formuliert Stichpunkte. 3. Äußert Vorschläge: Was können wir tun, um die Gründe für das eingebildete Problem der Hauptfigur zu erfassen?
Erarbeitung II	4. Wir lernen die Hauptfigur auch in ihrer familiären Umgebung kennen. Inwiefern wird sie hier von der angenommenen beruflichen Bedrohung beeinflusst? Tauscht euch aus. 5. Zieht Schlussfolgerungen: Welche Charaktereigenschaften könnte man aus den familiären Verhaltensweisen der Hauptfigur ableiten? 6. Untersucht nun das Berufsleben der Hauptfigur. Sammelt zunächst Informationen über ihr besonderes Arbeitsverhalten angesichts der eingebildeten Bedrohung. Markiert die passenden Stellen im Text. Arbeitet einzeln. 7. ► AB Diff. 1 Bildet Zweiergruppen und wählt zwischen den folgenden beiden Aufgaben: 1. Stellt das ‚normale‘ Arbeitsverhalten der Hauptfigur dar. a) Rekonstruiert auf Grundlage der gesammelten Informationen, wie die Hauptfigur normalerweise arbeitet; ergänzt begründete Vermutungen. b) Überprüft, inwiefern ihre von euch schon erarbeiteten Charaktereigenschaften zu diesem Verhalten passen. c) Erstellt ein Schaubild zu euren Ergebnissen. 2. Ergänzt die Erzählung durch die kurze Beschreibung eines ‚normalen‘ Arbeitstages der Hauptfigur (vor dem Tag, an dem sie die Einladung auf ihrem Schreibtisch gefunden hat). 8. Welche Ursachen gibt es tatsächlich dafür, dass die Hauptfigur meint, ein Problem mit der Betriebsleitung zu haben? Tauscht euch auf Grundlage eurer Arbeitsergebnisse aus.
Erarbeitung III	9. Die Kollegen meinen, dass sich die Hauptfigur über eine Beförderung gefreut hätte. Könnte das zutreffen? Diskutiert.
Erarbeitung IV	10. ► AB Diff. 2 Diskutiert in Kleingruppen wahlweise, was uns die Erzählung a) über Menschen oder b) über die Arbeitswelt sagen könnte. Berücksichtigt dabei jeweils die von euch erarbeiteten Gründe für das Problem der Hauptfigur. Formuliert eure Ergebnisse in Form eines kurzen Textes.
Wirklichkeitsbezug	11. Die Erzählung stammt aus der DDR und ist schon über 40 Jahre alt. Gibt es in eurer heutigen Wirklichkeit, etwa der Schule, Verhaltensweisen und Einstellungen, die denen in ‚Die Freude‘ ähnlich sind? Erörtert in der Lerngruppe.

„Die Freude“

Untersuchung der Handlung

Bildet Zweiergruppen und wählt zwischen den folgenden beiden Aufgaben:

- a) Stellt das ‚normale‘ Arbeitsverhalten der Hauptfigur dar.
 - (1) Rekonstruiert auf Grundlage der gesammelten Informationen, wie die Hauptfigur normalerweise arbeitet; ergänzt begründete Vermutungen.
 - (2) Überprüft, inwiefern ihre von euch schon erarbeiteten Charaktereigenschaften zu diesem Verhalten passen.
 - (3) Erstellt ein Schaubild zu euren Ergebnissen.
- b) Ergänzt die Erzählung durch die kurze Beschreibung eines ‚normalen‘ Arbeitstages der Hauptfigur (vor dem Tag, an dem sie die Einladung auf ihrem Schreibtisch gefunden hat).

„Die Freude“

Gesamtdeutung

Diskutiert in Kleingruppen wahlweise, was uns die Erzählung

- a) über Menschen oder
- b) über die Arbeitswelt

sagen könnte.

Berücksichtigt dabei jeweils die von euch erarbeiteten Gründe für das Problem der Hauptfigur. Formuliert eure Ergebnisse in Form eines kurzen Textes.

„Die Freude“

Gesamtdeutung

Diskutiert, was uns die Erzählung über Menschen und die Arbeitswelt sagen könnte.

Berücksichtigt dabei eure Textuntersuchung und vor allem die von euch erarbeiteten Gründe für das Problem der Hauptfigur.

Formuliert eure Ergebnisse in Form von einigen Sätzen.

„Die Freude“

Gesamtdeutung

Eine Schülerin hat zu „Die Freude“ die folgende Gesamtdeutung formuliert:

„Die Erzählung von Rathenow sagt uns, dass Menschen, die Fehler bei der Arbeit gemacht haben, deshalb stark unter Druck geraten oder sich auch selbst unter Druck setzen können.“

Überprüft auf Grundlage eurer Textuntersuchung und insbesondere unter Berücksichtigung der von euch erarbeiteten Gründe für das Problem der Hauptfigur diese These.

Ergänzt beziehungsweise verändert sie gegebenenfalls.

3. Der literarische Text

Die Freude

Lutz Rathenow

Die Freude

- Er überlegte, was vorgefallen sein könnte. Er glaubte, ein ruhiges Gewissen zu haben, aber nicht so sehr, dass er dem da völlig sorglos entgegenschah. Wenn es etwas Gewöhnliches gewesen wäre, hätte der Dienstweg eingehalten werden können, und man hätte ihn nicht gleich dorthin beordern müssen. Der Zettel lag am Dienstag auf dem Schreibtisch, am Freitag sollte das Gespräch stattfinden. Er nahm sich vor, die Sache für sich zu behalten und keinen damit zu belasten. Seiner Frau fiel auf, dass etwas nicht stimmte. Nicht nur, weil ihr Mann pünktlich nach Hause kam, den Abwasch machte, freiwillig Schuhe putzte und höflich war wie selten. Etwas an ihm schien verändert. »Gibt's was im Betrieb?« »Aber nein, ganz und gar nicht.« Sicher Sorgen im Betrieb, dachte sie, da er nicht losbrummte wie sonst: Lass mich in Ruhe, hab den Kopf voll genug. Der Mann schlief gut und träumte von Fleischklößchen, die plötzlich ins Riesige anwuchsen und mit Messern auf ihn zustürzten, die Messer kitzelten; er spürte keinen Schmerz, nur Ekel. Am nächsten Tag arbeitete er korrekter als sonst, holte Rückstände auf, die er noch lang zu verschieben vorgehabt hatte, erledigte energischer als üblich Telefongespräche, versuchte Dinge in die Wege zu leiten, die schon als aussichtslos abgeschrieben waren. Seiner Frau brachte er Blumen und bestand darauf, das Abendbrot für beide zuzubereiten, sodass sie ihn skeptisch ansah und nach Gründen für sein Verhalten suchte. Fremdgegangen, schlussfolgerte sie schließlich. Falls dies stimmte, und er gestände es, dann musste die Situation genutzt werden. Sie überlegte: Neue Schuhe, ein bestimmtes Paar hatte sie schon im Auge.
- 20 Nach dem Abendbrot sägte er Holz und ließ sich alles in Ruhe durch den Kopf gehen. Eigentlich hatte er sich nichts vorzuwerfen. Obwohl, was hieß schon nichts, man konnte natürlich nie sicher sein, alles mit der nötigen Sorgfalt erledigt zu haben, da man nie genau wusste, wo die nötige Sorgfalt in unnötige oder in mangelhafte abglitt. Man musste mit allem rechnen, auch damit, dass gar nichts war. Er dachte angestrengt über sein Verhalten nach, die Arbeit der letzten drei Monate, soweit das ohne Unterlagen möglich sein konnte. Nach zwei Stunden schmerzte der Arm, und er vermutete, den Grund gefunden zu haben, worum es am Freitag wohl gehen würde. Als alles zersägt war, schwitzte er, schwitzte auch noch im Bett, und die Frau vermutete nun eine Krankheit. Er fragte, wo eigentlich sein Sohn wäre. Sie antwortete, dass er doch wissen müsse, dass Manfred für zwei Wochen in ein Sportlager delegiert sei, er habe die Einwilligung zur Teilnahme selbst unterschrieben. Hoffentlich nichts mit den Nerven, überlegte sie, als er ihr einen Gute-Nacht-Kuss auf die Stirn gab. Er schlief die Nacht traumlos und versuchte am Donnerstagmorgen, Arbeitskollegen gegenüber besonders freundlich zu sein, entschuldigte sich vertraulich bei einem, für ehemals eingefädelt, in der Zwischenzeit allseits bekannte und fast vergessene Intrigen - jener bedankte sich herzlich und vermutete eine neue.
- 35 Öfter führte sein Weg auf die Toilette, um ungestört mögliche Vorkehrungen zu erwägen. Vor allem wollte er einen kühlen Kopf bewahren, im Prinzip konnte ihm ja nichts passieren. Hoffte er. Strafbar war es jedenfalls nicht. Trotzdem musste man auf gewisse Dinge eingestellt sein und wenn das, was er im ungünstigsten Fall vermutete, zutraf, wäre es nicht schlecht, wenn er gleich als erster seinen Fehler nennen, abschwächen und einsehen würde. Mehrere Varianten wurden durchgespielt, was ihn nicht beruhigte, da er immer unsicherer wurde, ob es überhaupt um diese Sache ging oder doch um eine andere. Oder gar keine, und der Zettel war versehentlich auf seinen Schreibtisch
- 40

gekommen. Auch etwas Harmloses, selbst ein Scherz kam in Frage. Ein weites Feld der Möglichkeiten, eigentlich zeigte man sich ihm gegenüber zufrieden und freundlich, aber das konnte Taktik sein, die Ruhe vor dem Sturm. Am Nachmittag versuchte er, mit Kollegen längere Gespräche zu be-
45 ginnen, erzählte von seinem Sohn, der gern auf die Sportschule wolle, er versäume kein Training und zeige, nach der Meinung anderer, auch beträchtliches Talent. Doch er als Vater hätte da Bedenken, immerhin bekäme sein Sohn schon jetzt Vitaminpräparate. Die Angesprochenen staunten über den Redefluss des sonst mit Äußerungen sehr zurückhaltenden Kollegen, einige machte diese plötzliche Gesprächsfreudigkeit misstrauisch, andere gingen gern auf das Thema ein. Allerdings interesierte sie mehr, ob die DDR bei der nächsten Olympiade die Zahl ihrer Goldmedaillen noch steigern
50 könne. Er arbeitete zehn Minuten länger als erforderlich, wich so gut es ging Vorgesetzten aus, kam abends später nach Hause und hatte vorher ein paar Bier getrunken. Die Frau roch es, auch die Schnäpse, sagte nichts, machte sich aber weitere Gedanken über den Zustand ihres Mannes. Als er dann im Bett zudringlich wurde, schienen ihre Erwartungen bestätigt: Sie hatte es immer geahnt,
55 bei derartiger Überbeanspruchung auf Arbeit musste es früher oder später so weit kommen. So sehen also die Folgen eines Nervenzusammenbruchs aus, dachte sie. Am Montag würde sie mit dem Betriebsarzt sprechen, unbedingt würde sie das.

Freitagmorgen, nach dem Aufwachen, versuchte er, seinen Traum ins Gedächtnis zurückzurufen, doch nur ein Bild tauchte ständig auf: Er, auf einer leeren Straße vorwärtsrennend, ohne von der
60 Stelle zu kommen. Er schreit und bringt keinen Laut hervor. Die noch zur Hälfte gefüllte Kaffeetasse setzte er auf den Tisch zurück, er hatte heute nicht den üblichen Appetit auf ein ausgiebiges Frühstück, stand auf und ging zur Garderobe. Als er seinen Mantel überzog, spürte er den Wunsch, einfach zu verschwinden, nicht mehr da zu sein, für die Familie und seine Kollegen. Das verdutzte Gesicht seines Chefs, wenn man ihm sein Fernbleiben begrifflich zu machen versuchte: Nein, Gründe
65 wisse man nicht – ja, bis zum letzten Tag hat er die Arbeit zuverlässig erledigt. Er stellte sich die aufgeregte Stimme seines Vorgesetzten vor, wenn die ersten Mutmaßungen laut wurden, bemerkte im Spiegel sein Lächeln und hörte auf, sich diese Situation auszumalen. In der Straßenbahn musste er eine Tablette gegen Kopfschmerzen schlucken und wusste immer noch nicht, ob es günstig wäre, das zurückzunehmen, wovon er nicht wusste, ob es ihm zum Vorwurf gemacht wurde – ja, sich nicht
70 einmal sicher war, ob er in dieser Angelegenheit damals so gehandelt und entschieden hatte, wie er es sich jetzt einbildete. Er kam zu keinem Ergebnis, auch nicht im Büro, wo die Kopfschmerzen zunahmen, alle Buchstaben auf den Blättern hin und her schaukelten, bis auch der Schreibtisch vor ihm zu schwanken begann.

Der herbeigerufene Arzt verordnete eine dreiwöchige Schlafkur. Wegen Überanstrengung, schrieb
75 er auf den Befund und dachte, muss es denn erst so weit kommen, dass sie umkippen.

»Schade«, sagte ein Kollege, »gerade heute, wo man ihm die neue Stelle anbieten wollte.«

»Pech«, sagte ein Kollege, »und es sollte eine Überraschung sein.«

»Tja«, ergänzte der erste, »gar nicht so leicht, jetzt einen zu finden, der diese Beförderung auch als Auszeichnung ansehen wird.«

Literaturverzeichnis

- Baurmann, Jürgen 1991: Differenzieren – Individualisieren. In: Praxis Deutsch H. 108. S. 10–16.
- Baurmann, Jürgen 2008: Für alle das Gleiche oder jedem das Seine? Plädoyer für einen “schreiber-differenzierten Unterricht”. In: Ders.: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze. S. 69–87.
- Baurmann, Jürgen/Brand, Tilman von/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar 2016: Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufe I und II. Seelze.
- Baurmann, Jürgen/Müller, Astrid 2016: Gemeinsam lernen. Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch H. 258. S. 4–11.
- Bönsch, Manfred 2009: Erfolgreiches lernen durch Differenzierung im Unterricht. Braunschweig.
- Bönsch, Manfred 2012: Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames Lernen in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler.
- Brand, Tilman von 2011: Differenzierung im Deutschunterricht. In: Maria Eisenmann/Thomas Grimm (Hrsg.): Heterogenen Klassen-Differenzierung in Schule und Unterricht. Baltmannsweiler. S. 37–58.
- Brand, Tilman von/Pompe, Anja 2015: Inklusion im Deutschunterricht. In: Anja Pompe (Hrsg.): Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler. S. 29–44.
- Brand, Tilman von 2016: Literarisches lernen in inklusiven Lerngruppen. Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In: Andre Kagelmann/Daniela Frickel (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt a. M. S. 89–102.
- Brand, Tilman von/Brandl, Florian 2017: Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze.
- Bredel, Ursula/Maaß, Christiane 2016: *leichte Sprache*. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis. Dudenverlag. Berlin.
- Buholzer, Alois/Kummer Wyss, Annemarie (Hrsg.) 2010: Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Seelze.
- Dannecker, Wiebke (Hrsg.) 2013: Literaturvermittlung und Binnendifferenzierung – empirische Zugänge. Bielefeld. Der Deutschunterricht H. 2/1993: Heterogenität. Deutschunterricht H. 2/2013: Differenzieren. Deutschunterricht H. 1/2008: Fördern – Projekte und Konzepte.
- Edelmann, Walter/Wittmann, Simone 2012: Lernpsychologie. Weinheim/Basel.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) 2011: Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler.
- Feuser, Georg 1982: Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik H. 21/2. S. 86–105.
- Feuser, Georg 1998: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Anne Hildeschildt/Irmtraud Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim. S. 19–35.
- Frey, Karl/Frey-Eiling, Anja 2016: Die Projektmethode. In: Jürgen Wiechmann/Susanne Wildhirt (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim/ Basel. S. 175–181.
- Füssenich, Iris 2010: Lernschwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. In: Volker Frederking/Hans-Werner Huneke/Axel Krommer/Christel Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2: Literatur- und Medien didaktik. Baltmannsweiler. S. 264–274.
- Garbe, Christine 2003: Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdifferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In: Ulf Abraham/Albert Bremerich-Vos/Volker Frederking/Petra Wiewler (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Br. S. 69–89.
- Gold, Andreas 2011: Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention. Stuttgart. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022701-9>.
- Heimlich, Ulrich/Wember, Franz B. (Hrsg.) 2012: Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-022899-3>.
- Helmke, Andreas 2006: Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik 2/2006. Weinheim. S. 42–45.
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael 2013: Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. Zeitschrift für Inklusion. 01/2013. URL: <http://www.inklusion-online.Net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> recherchiert am 29.07.2021.
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael 2014: Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Freiburg i. Br.
- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hrsg.) 2019: Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim.

- Jeuk, Stefan/Schmid-Barkow, Ingrid (Hrsg.) 2009: Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Freiburg i. Br.
- Kagelmann, Andre/Frickel, Daniela (Hrsg.) 2016: Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt a. M.
- Klafki, Wolfgang 1996: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel, S. 173–208.
- Kliewer, Annette/Schilcher, Anita 2004: Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Deutschunterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler.
- Knauer, Sabine 2008: Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht. Weinheim/ Basel.
- Kunze, Ingrid/Solzbacher, Claudia (Hrsg.) 2009: Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler.
- Lanig, Jonas 2013: Deutsch inklusiv. Differenzierungsmöglichkeiten und Praxisbeispiele für die Sekundarstufe. Mülheim.
- Lauth, Gerhard/Grünke, Matthias/Brunstein, Joachim (Hrsg.) 2004: Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja 2008: Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. Baltmannsweiler.
- Marx, Nicole 2014: Sprachliche Heterogenität im Deutschunterricht. In: Charis Goar/ Katharina Köller (Hrsg.): Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Paderborn. S. 77–96.
- Meister, Hans 2000: Differenzierung von A-Z. Eine praktische Anleitung für die Sekundarstufen. Stuttgart.
- Müller, Franz 2012: Differenzierung in heterogenen Lerngruppen. Praxisband für die Sekundarstufe I. Schwalbach. <https://doi.org/10.46499/1571>.
- Niggli, Alois 2013: Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen. Theorie – Empirie – Konzepte – Praxis. Bad Heilbrunn.
- Paradies, Liane/Linser, Hans-Jürgen (2010): Differenzieren im Unterricht. Berlin.
- Paradies, Liane 2012: Innere Differenzierung, In: Ingrid Kunze/Claudia Solzbacher (Hrsg.): Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II. Baltmannsweiler. S. 65–74.
- Plath, Monika/Richter, Karin (Hrsg.) 2010: Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Baltmannsweiler.
- Pompe, Anja (Hrsg.) 2015: Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler.
- Praxis Deutsch H. 108/1991: Differenzieren – Individualisieren.
- Praxis Deutsch H. 258/2016: Gemeinsam lernen – Umgang mit Vielfalt.
- Saldern, Matthias von (Hrsg.) 2013: Inklusion II. Umgang mit besonderen Merkmalen. Norderstedt.
- Schilcher, Anita 2003: Was machen die Jungs? Geschlechterdifferenzierender Unterricht nach PISA. In: Ulf Abraham/Albert Bremerich-Vos/Volker Frederking/Petra Wieler (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Br. S. 361–380.
- Schöler, Jutta 2009: Alle sind verschieden: Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim/ Basel.
- Spinner, Kaspar H. 2005: Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch H. 18. S. 4–13.
- Spinner, Kasper H. 2010: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Volker Frederking/Hans-Werner Huneke/Axel Krommer/Christel Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler. S. 311–325.
- Stapf, Aiga 2005: Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung. München.
- Sturm, Tanja 2013: Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München/Basel.
- Tilmann, Klaus-Jürgen 2004: System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Friedrich Jahresheft: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. S. 6–9.
- Trautmann, Matthias/Wischer, Beate 2011: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>.
- Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.) 2001: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Basel.
- Wember, Franz 2001: Adaptiver Unterricht. In: Sonderpädagogik H. 31. S. 161–181.
- Wrobel, Dieter 2009: Individuell lesen lernen. Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler.
- Wrobel, Dieter 2012: Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modell – Evaluation. Baltmannsweiler.

Ziegeler, Albert 2009: Selbstreguliertes Lernen Hochbegabter. In: Susanne Lin-Klitzing/David Di Fuccia/Gerhard Müller-Frerich (Hrsg.): Begabte in der Schule – Fördern und Fordern. Beiträge aus neurobiologischer, pädagogischer und psychologischer Sicht. Bad Heilbrunn. S. 81–98.

Literarische Texte

a) Märchen

Andersen, H.C.: Der Schweinehirt. In: Ders.: Sämtliche Märchen. Leipzig 1850.

Laun, Anette: Der Zauberspiegel. In: Brigitte Heidebrecht, (Hrsg.): Dornröschen nimmt die Heckenschere. Bonn: Verlag kleine Schritte, 1985, S. 6f.

Grimm, Jakob und Wilhelm: Hänsel und Gretel. In: Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm. Siebte Auflage letzter Hand 1857.

Grimm, Jakob und Wilhelm: Der Wolf und die sieben jungen Geißlein. In: Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm. Siebte Auflage letzter Hand 1857.

Grimm, Jakob und Wilhelm: Die Bienenkönigin. In: Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm. Siebte Auflage letzter Hand 1857.

Grimm, Jakob und Wilhelm: Dornröschen. In: Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm. Siebte Auflage letzter Hand 1857.

Grimm, Jakob und Wilhelm: Rotkäppchen. In: Kinder- und Hausmärchen. Gesammelt durch die Brüder Grimm. Siebte Auflage letzter Hand 1857.

b) Parabeln

Kafka, Franz: Gibs auf. In: Ders.: Beschreibung eines Kampfes. Novellen, Skizzen, Aphorismen aus dem Nachlaß (= Band V der Gesammelten Schriften), hrsg. von Max Brod in Gemeinschaft mit Heinz Politzer, Prag 1936.

Kafka, Franz: Kleine Fabel. In: Ders.: Beschreibung eines Kampfes. Novellen, Skizzen, Aphorismen aus dem Nachlaß (= Band V der Gesammelten Schriften), hrsg. von Max Brod in Gemeinschaft mit Heinz Politzer, Prag 1936.

Kafka, Franz: Heimkehr. In: Ders.: Beschreibung eines Kampfes. Novellen, Skizzen, Aphorismen aus dem Nachlaß (= Band V der Gesammelten Schriften), hrsg. von Max Brod in Gemeinschaft mit Heinz Politzer, Prag 1936.

Lukas-Evangelium 15, 1–2 und 11–32: Das Gleichnis vom verlorenen Sohn. In: Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung, revidiert 2017. Hrsg. Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 2017

Rathenow, Lutz: Der Eintritt. In: Ders.: Mit dem Schlimmsten wurde schon gerechnet. München: Piper 1989, S. 28.

c) Kurzprosa der Gegenwart

Rathenow, Lutz: Die Freude. In: Ders.: Trotzig lächeln und das Weltall streicheln. Mein Leben in Geschichten. Berlin 2022, S. 78–81.

Nachwort

**Liebe Leserin,
lieber Leser**

Liebe Leserin, lieber Leser,

in dem kürzlich erschienenen „Handbuch Deutschunterricht und Inklusion“ findet sich am Ende des Vorworts „Noch eine Anmerkung zum Schluss“. Verfasst haben sie Christiane Hochstadt und Ralph Olsen, die das Werk herausgegeben haben. In dieser „Anmerkung zum Schluss“ begründen die beiden, weshalb sie sich „gegen den Mainstream“ dazu entschieden hätten, das generische Maskulinum zu präferieren.

Wir haben uns für dieses Werk in gleicher Weise entschieden und folgen dabei der Argumentation der beiden.

(1) Zunächst spreche eine leichtere Lesbarkeit für den Verzicht auf durchgängige Geschlechtsmarkierungen („Schüler*innen“ etc).

(2) Auch in ästhetischer Hinsicht dürfte ein Text gewinnen, wenn auf ständige Wiederholungen („Schülerinnen und Schüler“), Unterstriche, Sternchen oder Doppelpunkte zur Geschlechtsmarkierung verzichtet wird.

(3) Explizite Geschlechtsmarkierungen führten zu einer unangemessenen Fokussierung auf das biologische Geschlecht; hinzu komme, dass nicht davon ausgegangen werden könne, dass die vorliegenden Varianten des Genders ein bipolares Geschlechterverständnis überwinden könnten.

(4) Eine „Sichtbarmachung“ von geschlechtlich-sexuellen Identitäten auf schriftsprachlicher Ebene könnten keine tatsächliche Akzeptanz solcher Identitäten leisten; umgekehrt gelte: eine „vollständige gesellschaftliche Inklusion jeglicher geschlechtlich-sexueller Identitäten und Orientierungen“ könnten erst als erreicht gelten, wenn eine „künstliche Sichtbarmachung“ solcher Identitäten nicht mehr erforderlich sei (Hochstadt/Olsen 2019, S. 12).

(5) Ergänzen möchten wir: Uns scheint eine Vielfalt an Stimmen in der Diskussion um das Gendern ein Gewinn zu sein und zu dieser Vielfalt tragen Hochstadt und Olsen in dankenswerter Weise bei. Die bedenklichen Tendenzen, eine bestimmte Form der (gendernden) Sprachverwendung als neue Norm zu proklamieren und einzufordern, tragen kaum dazu bei, allenthalben sichtbar werdende gesellschaftliche Friktionen zu überwinden oder wenigstens zu mildern.

Zum Schluss: Wir bedanken uns für mannigfaltige Unterstützung bei unserer Studierenden und wissenschaftlichen Hilfskräften Jessica Gnewiko, Viktoria Reicher, Paul Fiebig und Paul Wermann und insbesondere Paula Burg.

Abkürzungen in den tabellarischen Verlaufsplanungen

Zu den Abkürzungen in der Spalte „Sozialform“:

UG	Unterrichtsgespräch
PA	Partnerarbeit
GA	Gruppenarbeit
EA	Einzelarbeit
L-Info	Lehrerinformation
LV	Lehrervortrag
SV	Schülervortrag

Zu den Abkürzungen in der Spalte „Medien“:

TB	Tafelbild
AB	Arbeitsblatt
Folie	Folie auf Overheadprojektor, Smartboard, Beamer
Kopie	Kopie (insbesondere literarische Texte)
Hefter	bzw. Notizhefter: Notizhefter etc. der Schüler

- ▶ **AB Diff. 1(A/B)** Verweis auf Arbeitsblätter mit Differenzierung (hier: Verweis auf Arbeitsblatt 1A und auf Arbeitsblatt 1B mit Differenzierung)

Der Band stellt ein Modell für einen differenzierenden Literaturunterricht vor, der individuelle Förderung für unterschiedliche Bereiche von Heterogenität ermöglicht.

Eine ergiebige Differenzierung nutzt die Aspekte Ziele, Themen und Methoden des Unterrichts sowie Lenkung und Aufgabenformat. Diese Aspekte werden mit Blick auf die einzelnen Phasen des Unterrichts präzisiert. Dabei werden Leistungsunterschiede, sprachliche, kulturelle und soziale sowie individuelle Voraussetzungen der einzelnen Schüler:innen deutlicher adressiert.

Einzelne exemplarische Aufgabensets mit ausführlicher Erläuterung dienen der Veranschaulichung des Modells. Zudem werden Unterrichtseinheiten vorgestellt, die systematisch Möglichkeiten der Differenzierung nutzen.

