

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Gerhart Hauptmann: Bahnwärter Thiel

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Vorüberlegungen

Auf die fachlichen und didaktischen Gründe, die für eine Besprechung von Hauptmanns Novelle sprechen, bin ich bereits im Herausgeberbrief eingegangen. Hier soll zunächst ein **Überblick über das Materialangebot** dieser Lieferung folgen. Die Tabelle zeigt, in welcher Jahrgangsstufe sich Materialien mit welcher Zielsetzung verwenden lassen.

Jgst.	didaktische Zielsetzung	Bausteine	Materialien und Anmerkungen
9/10	Einführung in die Analyse eines epischen Textes	<ul style="list-style-type: none"> Sicherung der Textkenntnis und Analyse der erzählerischen Mittel 	<ul style="list-style-type: none"> Kap. 1 der Novelle: M1-M3; Kap. 2: M6; Kap. 3: M7 für die Einführung des Analyse-Instrumentariums: Ausgabe 82, „Grundwissen Epik“: M1 (Erzähler / Erzählverhalten), M2 (Erzählerrede / Erzähltechniken), M4 (Zeit)
		<ul style="list-style-type: none"> Personenkonstellation 	M4 (Arbeitsblatt), M5 (Lösungshinweise)
		<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung der Hauptfigur 	M8 (Lösungshinweise); Basis für das „Charakterisieren einer literarischen Figur“
		<ul style="list-style-type: none"> Einführung in die Analyse bildlicher Mittel 	M9-M14 (drei exemplarische Stellen; jeweils Aufgabenblätter und Lösungshinweise)
		<ul style="list-style-type: none"> Thematik „Technikkritik“ 	M20 (Einstieg), M21 (Ergebnisse)
11 (G9)	Einführung in den Textvergleich	wie bei 9/10; ergänzt um Vergleich mit kurzem Ganztext	s. oben; Vorschlag für den Vergleichstext: Schillers Erzählung „Der Verbrecher aus verlorener Ehre“ ¹
11 (G8) bzw. 12 (G9)	vertiefte Analyse eines epischen Textes	Textkenntnis, erzählerische Mittel, Personenkonstellation, Entwicklung Thiels	<ul style="list-style-type: none"> geraffte Besprechung des Inhalts verknüpft mit der Personenkonstellation und den Etappen von Thiels Entwicklung M1–M3, M6, M7 zum Nachlesen im Dateiendepot des Kurses
		vertiefte Analyse der Symbolik: Kennenlernen von Leitmotiven und ihrer Verknüpfung	<ul style="list-style-type: none"> zur Einführung Analyse von einem Textabschnitt, vorzugsweise M13 (Lösung: M14); Einstellen der restlichen Aufgaben zum eigenständigen Üben ins Dateiendepot des Kurses zur Vertiefung: Analyse des Netzes der Leitmotive (Kurz- oder Langfassung): M15–M19 (Arbeitsaufträge, Lösungshinweise usw.)
		vertiefte Beschäftigung mit den Thematiken der Novelle	<ul style="list-style-type: none"> Technikkritik: M20, M21 psychologische Sinnebene: Freuds Persönlichkeitsmodell als Basis (M22–M25); evtl. erweitert um Analyse von Thiels Abwehrmechanismen (M26) und um die Resilienz-Theorie (M30–M31)

¹ Der Vergleich ist nicht Teil dieser Lieferung, sondern wird in einer späteren Ausgabe erscheinen. Schillers Text passt gut zum bayerischen G9-Lehrplan der 11. Jgst. (Literatur des 17./18. Jh.s).

Vorüberlegungen

Literatur-geschichtliche und gattungs-poetische Einordnung der Erzählung	naturalistisches Menschenbild	<ul style="list-style-type: none"> • M27–M29 (Arbeitsblatt, Lösung) • evtl. noch zeitgenössische Texte: Ausgabe 97, Einheit „Naturalismus“, M10 und M11
	naturalistische und nicht-naturalistische Elemente der Novelle	<ul style="list-style-type: none"> • M32–M33 (Arbeitsblatt, Lösung) • evtl. noch Auswahl weiterer Materialien: Ausgabe 97, Einheit „Naturalismus“
	gattungspoetische Einordnung des Textes (Novelle)	<ul style="list-style-type: none"> • M34–M35 (Arbeitsblatt, Lösung) • evtl. noch: Ausgabe 82, „Grundwissen Epik“: M9 (Novelle)
germanistische Interpretationen der Novelle	Herausarbeiten der Grundthesen und deren kritische Diskussion	Texte: M36 (Deutung aus anthropologischer Sicht), M37 (Deutung aus Gender-Sicht); M38 (Lösungshinweise)
Klausurvorschlag	Textanalyse mit poetologischer Frage	M39 (Klausur), M40 (Erwartungshorizont)

Methodische Anregungen zu den Bausteinen stehen im Kapitel „Unterrichtsplanung“. Die vorgeschlagenen **Methoden und Sozialformen** sind vielfältig:

- Analyse literarischer Texte
- Entnehmen von Informationen aus Sachtexten, Anwendung auf einen literarischen Text
- argumentative Auseinandersetzung mit interpretierenden Texten
- pädagogisch-psychologische Auseinandersetzung mit einem literarischen Text
- Vorschläge zur kreativen Auseinandersetzung mit literarischen Texten
- Einzelarbeit, Gruppenarbeit (zum gleichen Thema oder arbeitsteilig), Stationenlauf

Literaturempfehlung für eine vertiefte Vorbereitung: Helmut Scheuer: *Gerhart Hauptmann: Bahnwärter Thiel. Entstehung und Rezeption – Die ›Moderne‹ als ästhetischer Kompromiss.* Stuttgart (Reclam) 1990, 2000.

Textausgabe, die der Unterrichtseinheit in dieser Lieferung zugrunde gelegt wird: Gerhart Hauptmann: *Bahnwärter Thiel. Novellistische Studie.* Hrsg. v. Max Kämper. Stuttgart (Reclam) 2014, 2021. [= Reclam XL, Text und Kontext, RUB 16123]

Autor: Alexander Geist, Studiendirektor, geb. 1959, studierte Deutsch und Psychologie in München. Er unterrichtet Deutsch, Ethik und Psychologie an einem Gymnasium, war von 2002 bis 2021 Deutsch-Fachbetreuer und von 2013 bis 2021 Lehrbeauftragter am Institut für Deutschdidaktik der LMU München. Daneben ist er staatlicher Schulpsychologe an seiner Schule sowie an der Schulberatungsstelle Oberbayern-Ost. Er veröffentlicht seit 1993 Lektürehilfen, Übungsbücher und deutschdidaktische Beiträge sowie psychologische Fachbücher und -artikel.

Ihnen fehlt eine frühere Einheit, auf die in der Tabelle Bezug genommen wird? Dann nutzen Sie die Ihnen als Abonnent(in) zur Verfügung stehende Möglichkeit zum **Gratis-Download** (vgl. Umschlagseiten 2 und 4 Ihrer Print-Ausgabe) von der Online-Datenbank des Verlags: www.edidact.de. Dort steht auch eine Powerpoint-Präsentation zu einem Teil der Unterrichtseinheit dieser Lieferung.

Unterrichtsplanung

1. Einheit: Sicherung der Textkenntnis und Auseinandersetzung mit der erzählerischen Gestaltung

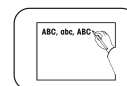
In niedrigeren Klassenstufen (9/10) empfiehlt sich eine kapitelweise erfolgende Besprechung der Novelle (drei Unterrichtsstunden, Lektüre des jeweiligen Kapitels als vorgeschaltete Hausaufgabe), ab der 11. Jgst. kann man den Text im Ganzen vorab lesen lassen und muss dann mit einer Doppelstunde für die Erstbesprechung rechnen.

Methodisch kann man bei der Sicherung der Textkenntnis im engeren Sinne so vorgehen, dass die SuS¹ zunächst in Partner- oder Kleingruppenarbeit ein Kapitel in Sinnabschnitte gliedern und den Abschnitten Überschriften geben sollen. Im Plenum werden anschließend die Resultate verglichen und die Lehrkraft stellt detaillierte Fragen zum Inhalt jedes Abschnitts.

Je nach Jahrgangsstufe und Vorkenntnisniveau der SuS wird die Analyse der erzählerischen Gestaltung und ihrer Funktion ausfallen: Wenn die Klasse noch kein systematisches Wissen besitzt, sollte man erst den Inhalt sichern und dann die erzählerische Gestaltung untersuchen; dabei speist man schrittweise die Informationen über Erzählertypen, Erzählperspektiven und Erzähltechniken ein und lässt sie von den SuS am Text nachweisen (Wechsel von Lehrervortrag, Partner- und Gruppenarbeit mit Ergebnissicherung im Plenum).

Zur Sicherung der Textkenntnis liegen folgende **Texte und Materialien** vor:

Nr.	Inhalt des Materials	Anmerkungen
M1	Aufbau, Inhalt, erzählerische Gestaltung des 1. Kapitels	M1 enthält die Ergebnisse und kann als Vorlage für ein Tafelbild dienen oder zur Ergebnissicherung in Kopie verteilt werden. ²
M2	Funktionen des 1. Kapitels	Die SuS sollen die Grundfunktionen (Exposition und Aufbau von Spannung) nicht nur kennenlernen bzw. benennen, sondern auch genau am Text nachweisen können. M2 enthält die Ergebnisse (Vorlage für ein Tafelbild oder Verteilung in Kopie).
M3	Orte des Geschehens	M3 enthält Kartenausschnitte und Bilder zu den Schauplätzen (Hauptmann platzierte die Handlung an realen Orten in der Umgebung seines damaligen Wohnsitzes in Erkner). Die Bilder können während der Besprechung des Kapitels eingespeist werden.



¹ SuS: Schülerinnen und Schüler

² Die nach Sinnabschnitten gegliederten stichpunktartigen Inhaltszusammenfassungen sind mit Bedacht ausführlicher gehalten: als Gegengewicht zu der bei SuS oft festzustellenden oberflächlichen Lektüre und Textkenntnis.

Unterrichtsplanung

M4	Personenkonstellation und Raumgefüge (Arbeitsblatt)	Die Personenkonstellation lässt sich bereits nach Besprechung des 1. Kapitels erstellen (die Lehrkraft müsste nur die nicht im 1. Kapitel stehende Information zum Verhältnis von Thiel und Säugling ergänzen), aber auch zu einem späteren Zeitpunkt. Im ersteren Fall bietet sich ergänzend eine kreative Form der Textauseinandersetzung an (sh. unten).
M5	dazugehöriger Lösungsvorschlag	
M6	Aufbau, Inhalt und erzählerische Gestaltung des 2. Kapitels	M6 und M7 enthalten die Ergebnisse (Vorlage für ein Tafelbild oder Verteilung in Kopie). Im Unterschied zu M1 über das 1. Kapitel werden die erzählerischen Mittel nicht sinnabschnittsweise analysiert, sondern jeweils auf das ganze Kapitel bezogen. Am Ende von M7 erfolgt eine Betrachtung des Verhältnisses von Erzählzeit und erzählter Zeit und der Bedeutung der Zeitgestaltung über die Novelle hinweg. Deshalb werden bei der Besprechung des Inhalts der Kapitel 2 und 3 laufend die im Text enthaltenen Zeitangaben einbezogen.
M7	Aufbau, Inhalt und erzählerische Gestaltung des 3. Kapitels	
M8	Thiels Persönlichkeitsentwicklung	In anderen Lektürehilfen wird diese Untersuchung gerne mit der Überschrift „Thiels Weg in den Wahnsinn“ versehen. Der Terminus „Wahnsinn“ wird dabei in einer aus psychologischer Sicht ¹ unpräzisen und unverantwortlichen Art und Weise verwendet, die bei emotional unstabilen SuS Krisen auslösen kann. (Näheres sh. unten!)

¹ Ich bin nicht nur Deutschlehrkraft, sondern auch Schulpsychologe.

Unterrichtsplanung

Möglichkeiten zur kreativen Textauseinandersetzung:

- **Methode Fortsetzungsgeschichte:** Nach der Besprechung des 1. Kapitels könnte man die SuS fragen: „Und wie soll nun aus dieser ja eigentlich recht banalen Ausgangslage eine spannende Geschichte werden? Die Figuren sind alltäglich und der Handlungsort ist ein kleines, abgelegenes Dorf.“ Die SuS sollen in Partner- oder Gruppenarbeit Skizzen über einen möglichen weiteren Handlungsablauf entwickeln. Sie müssen dabei – wie bei der aus der Unterstufe bekannten Fortsetzungsgeschichte – Informationen zum Ausgangspunkt (hier also das, was im 1. Kapitel steht) berücksichtigen – Voraussetzung: Die SuS haben nur das 1. Kapitel gelesen.
- **Methode Bildergeschichte/Comics/Graphic Novel:** Statt oder im Rahmen eines Lektüretagebuchs sollen die SuS markante Szenen der Novelle in Bilder umsetzen (auch in Form von Collagen). Da Hauptmann bei der erzählerisch-sprachlichen Ausgestaltung großen Wert auf die visuelle Ebene gelegt hat (vgl. die umfassende Farbsymbolik und die vielen Details zum Handlungsraum), finden die SuS für ihre Bilder zahlreiche Anregungen und eignet sich diese Methode besser als die der Umsetzung in Spielszenen oder Standbilder. Man könnte auch ein fachübergreifendes Projekt von Deutsch und Kunst initiieren.
- **Methode innerer Monolog/stream of consciousness bzw. Szenenausgestaltung:** SuS, die zeichnerisch nicht so talentiert sind, sollen zu einzelnen Passagen des Textes innere Monologe verfassen, z. B.: *Was geht Thiel durch den Kopf, wenn Lene einmal wieder von ihrer „Zanksucht“ ergriffen ist? Was denkt sich Thiel, während er seine nächtlichen „Gottesdienste“ für Minna hält?* Oder die SuS arbeiten nur angedeutete Szenen zu einem Erzählabschnitt aus: *das Reden der Leute, als sie Thiel und Lene zum ersten Mal als Paar in der Kirche sehen; ihr Reden über Thiels Beschäftigung mit den Kindern; ein normaler Tag im Hause Thiel, wenn dieser von seinem Dienst zurückgekehrt ist.* Dabei wird es sich v. a. um Ereignisse aus dem 1. und 2. Kapitel handeln, denn die Geschehnisse im 3. Kap. sind bereits häufig szenisch stark ausgestaltet.



Zu M8 „Thiels Persönlichkeitsentwicklung“:

Die Sensibilität für die psychische Situation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist in den Schulen – gerade auch durch die psychischen Nachwirkungen der Lockdown-Situation – deutlich gewachsen. Zwar hat die Quote an depressiven SuS nach neuen Studien inzwischen wieder das Vor-Pandemie-Niveau erreicht, doch ist schon das erschreckend hoch (gut zehn Prozent)¹. Angst-Störungen lagen vor der Pandemie bei 15 %, am Höhepunkt bei 30 %, inzwischen bei beachtlichen 25 %. Aus der Forschung zu jugendlichen Suiziden² (deren Zahl übrigens im Gegensatz zu Medienberichten während der Pandemie nicht gestiegen ist) weiß man: Eine der Hauptursachen ist die Angst vor psychischer Erkrankung.



Bei der Besprechung von Thiels Persönlichkeitsentwicklung sollte man daher sensibel mit dem Terminus „Wahnsinn“ umgehen – eine Lehrkraft weiß nie, wie viele vor ihr sitzende SuS gerade psychisch angeschlagen sind. Sensibel bedeutet: Man weist deutlich auf den Unterschied zwischen Persönlichkeitsverände-

¹ Ich beziehe mich auf die Ergebnisse der COPSY-Studie und der davor durchgeführten Bella-Studie; vgl. Ravens-Sieberer, U. et al.: Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: Results of the three-wave longitudinal COPSY study, Februar 2022; im Internet verfügbar unter: [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(22\)00518-3/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(22)00518-3/fulltext)

² Erschreckend, aber vielen Erwachsenen nicht bewusst: Suizid ist bei Jugendlichen nach Unfällen die zweithäufigste Todesursache, und das seit vielen Jahren konstant (während die Zahl der verunfallten Jugendlichen kontinuierlich zurückgeht). – Vgl. Angaben des Statistischen Bundesamts.

Unterrichtsplanung

rung (ohne klinische Relevanz), psychischer Krise (wie sie jederzeit auftreten kann, gerade in Phasen wie der Pubertät oder bei massiven Belastungen im späteren Leben) und psychischer Störung i. e. S. hin; M8 setzt das um.

SuS dürfen nicht den Eindruck gewinnen, dass einfache Halluzinationen (Thiel sieht Minna vor sich), Alpträume oder Panikattacken Merkmale eines beginnenden Wahnsinns oder gar bereits eine Ausdrucksform von Wahnsinn sind. Die Forschung zeigt, dass Frühsymptome z. B. einer Schizophrenie (das ist das Krankheitsbild, das bei Thiel am Ende vorliegt) vollkommen unspezifisch sind und Merkmale umfassen, wie sie auch in der Pubertät häufig auftreten, ohne dass sie tatsächlich auf eine sich entwickelnde klinische psychische Störung verweisen.¹ Gerade weil Hauptmanns Novelle so deterministisch angelegt ist, könnte eine diese Zusammenhänge nicht berücksichtigende Besprechung in Kopf und Seele eines emotional instabilen jungen Menschen Schaden anrichten.

2. Einheit: Analyse sprachlicher Mittel

Diese **Einheit umfasst zwei Teile:**

- **Basisteil:** Die SuS werden angeleitet, Textabschnitte auf verschiedene sprachliche Mittel hin zu untersuchen; im Zentrum stehen dabei symbolische (auch farb-symbolische) sowie stilistische Mittel wie Verlebendigung, Personifikation und dgl. Jeder Textabschnitt ermöglicht andere analytische Erkenntnisse; der Schwierigkeitsgrad steigt außerdem von Text zu Text. Die insgesamt drei Aufgaben sollten in einer 9. und 10. Jgst. komplett und genau behandelt werden; in der Oberstufe reicht es (abhängig vom Leistungsniveau der Schülerschaft), einen einzelnen Textabschnitt im Unterricht zu besprechen – die anderen beiden können im Dateidepot des Kurses als Material zum eigenständigen Üben stehen.
- **Aufbauteil:** Für die Oberstufe sind die Materialien zu den Leitmotiven und ihrem Zu- und Ineinander gedacht. Die SuS sollen also Symbole und Motive nicht nur in einem umgrenzten Textabschnitt erkennen und deuten, sondern über den Gesamttext hinweg.

2.1 Übersicht über die Texte und Materialien des **Basisteils**

Textabschnitt 1: M9 Arbeitsblatt, M10 Lösungshinweise

Der Textausschnitt zeigt, wie sich die Stimmung eines vordergründig eher harmlosen Szenarios (schlechtes Wetter) durch den bedrohlichen Charakter der symboli-

¹ Vgl. als Überblicksinformation den Wikipedia-Artikel „*Beginn und Frühverlauf der Schizophrenie*“ und dort die Aufzählung der sog. Negativsymptome (Symptome ohne Bezug zu wahnhaften Vorstellungen): Unruhe, Depression, Angst, Denk- / Konzentrationsstörungen, Sorgen, mangelndes Selbstvertrauen, Energieverlust, Verlangsamung, Probleme am Arbeitsplatz, sozialer Rückzug in Form von Misstrauen und/oder verringerter Kommunikation. Erst wenn anhaltend sog. Positivsymptome dazukommen, wird die Lage kritisch und sollte man Betroffene dazu bringen, möglichst schnell psychotherapeutische oder psychiatrische Hilfe in Anspruch zu nehmen; solche Positivsymptome sind z. B. Verfolgungswahn, Beziehungswahn, Wahn, kontrolliert zu werden, Gedankeneingebung, Größenwahn usw. Zu beachten ist, dass gewisse Wahnvorstellungen oder Halluzinationen auch kurzzeitig in Entwicklungskrisen (oder als Folge von Drogenkonsum, manchmal schon nach einmaligem „Kiffen“) auftreten, ohne dass das auf eine sich entwickelnde Schizophrenie verweist. Falls sich SuS Ihnen gegenüber offenbaren, müssen Sie handeln – aber nicht direkt, sondern durch Einbeziehung eines Schulpsychologen / einer Schulpsychologin, der/die auch die nötigen Elternkontakte übernimmt.

Unterrichtsplanung

schen und sprachlichen Mittel deutlich wandelt. Außerdem erkennen die SuS, dass die Gestaltung sowohl eine Vorausdeutungs- als auch eine Spiegelungsfunktion hat.

Textabschnitt 2: M11 Arbeitsblatt, M12 Lösungshinweise

Bei diesem Textausschnitt ist die Diskrepanz zwischen Schein und Sein noch markanter: vordergründig ein idyllisches, hintergründig ein sehr bedrohliches Szenario. Unaufmerksame Leser/-innen lassen sich jedoch vom Schein so sehr täuschen, dass sie das Bedrohliche überhaupt nicht wahrnehmen. Außerdem bietet der Textausschnitt die Möglichkeit, Metaphernkomplexe zu identifizieren, was auf das Thema Leitmotive vorbereitet.

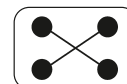
Textabschnitt 3: M13 Arbeitsblatt, M14 Lösungshinweise

Während in den ersten beiden Textabschnitten die Technik keine Rolle spielt, sondern Naturelemente und Raumsymbolik im Zentrum stehen, enthält dieser Abschnitt auch die Beschreibung technischer Größen (Zug, Geleise, Telegraphenstangen). Natur und Technik haben nicht nur für sich einen symbolischen Gehalt, sondern erst recht in ihrem Zueinander. Die Funktion besteht außerdem über Widerspiegelung und Vorausdeutung hinaus in der Veranschaulichung eines wesentlichen thematischen Aspekts (Technikkritik). Der Abschnitt hat aufgrund der Komplexität der Metaphorik den höchsten Schwierigkeitsgrad.

2.2 Übersicht über die Texte und Materialien des Aufbauteils

Zur Verfügung stehen folgende **Materialien: Arbeitsaufträge (M15), Arbeitsblatt zum Notieren der Ergebnisse (M16), Sammlung von Textabschnitten (M17), Lösungshinweise (M18)** und **eine zusammenfassende Grafik zum Netz der Leitmotive (M19)**.

Methodisch bieten sich zwei Möglichkeiten an: eine **Kleingruppenarbeit** (mit zugewiesenen Themen) oder eine **Stationenarbeit** mit Tandems oder Dreiergruppen, die die Stationen durchlaufen; falls jeder Schüler/jede Schülerin alleine die Stationen durchläuft, dauert das nicht nur wesentlich länger, sondern die Qualität der Ergebnisse ist gewöhnlich schlechter.



Da sich Hauptmanns Technik der zahlreichen und vernetzten Leitmotive durch den ganzen Text hindurchzieht und so das Phänomen Leitmotiv hochkomplex wird, muss es didaktisch-methodisch einerseits in **handhabbare Einheiten** zerlegt werden, andererseits darf der Vernetzungscharakter nicht verloren gehen. Daher ist dieser Baustein wie folgt konzipiert:

- Aus der Vielfalt der Leitmotive wurden **elf Themen ausgesucht** (es gibt tatsächlich noch mehr Leitmotive), z. B. „Netz, Eisen, Maschine“, „Feuer/Glut“, „Blut“, „rot“, „übermäßige Größe/Masse“ usw. (im Einzelnen sh. Überschriften der Materialien).
- Neben dieser „Langform“ der Behandlung kann die Lehrkraft die Gesamtanalyse auch in einer **Kurzform** mit nur **sechs oder sieben Motivthemen** (Themen 1–6 bzw. 7) durchführen. Denkbar ist schließlich eine arbeitsteilige Variante: Die Lehrkraft lässt die SuS-Gruppen oder -Tandems nur vier von elf Themen bearbeiten, wobei die Themen 1 und 2 wegen ihrer Wichtigkeit verpflichtend für alle sind; sie muss nur dafür sorgen, dass alle Themen vor irgendwelchen SuS-Gruppen bearbeitet werden.
- Die SuS müssen nicht den gesamten Text nach einem Motivthema durchsuchen, sondern arbeiten mit einer **Sammlung von Textabschnitten**; außerdem steht beim Arbeitsanweisungsblatt jedes Themas, welche der Textabschnitte relevant sind.

Unterrichtsplanung

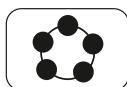
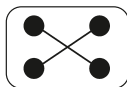
Ein anderes Vorgehen würde die SuS überfordern und den zeitlichen Rahmen sprengen.¹

Die **Aufgabenstellung** ist immer **dreiteilig**:

1. Als Erstes müssen die SuS in den angegebenen Textabschnitten die Stellen suchen, an denen ein Motivbegriff vorkommt. Auf dem Anweisungsblatt stehen auch Anregungen, nach welchen Begriffen die SuS zusätzlich suchen sollen, z. B. bei *rot* nach Zusammensetzungen, Ableitungen (z. B. *rötlich*) oder Farbvarianten (z. B. *purpur*).
2. Aufgabe 2 besteht darin, diese Stellen in der Tabelle des Ergebnisblattes zu notieren, und zwar als direkte Zitate, ggf. natürlich um irrelevante Wörter gekürzt (so ist das Ganze auch eine Übung im richtigen Zitieren). Um den Vernetzungscharakter in einem ersten Schritt zu verdeutlichen, sollen die Zitate nach fünf Kategorien (Natur, Technik, Thiel, Lene, Tobias) geordnet werden. Stellen, in denen ein Motiv mit der Technik verknüpft wird, stehen also im Feld „Technik“, solche, bei denen das Motiv mit Thiel in Verbindung gebracht wird, im Feld „Thiel“ usw.
3. Aufgabe 3 verlangt die Interpretation der Motive und lautet im Kern immer so: *„Welche Bedeutung hat das Motiv? Beachten Sie dabei auch den Kontext, in dem es auftritt. – Was wird dadurch ausgedrückt, dass dasselbe Motiv mit ganz unterschiedlichen Bereichen bzw. Figuren verbunden wird?“*

Für die Einheit muss man mit einem **Zeitaufwand** von **einer** (Kurzform) **bis zwei** (Langform) **Doppelstunden** kalkulieren. Der Ablauf ist unabhängig davon gleich:

1. Die **Lehrkraft weist die SuS in den Arbeitsauftrag ein** und verteilt die Unterlagen.²
2. **Jede SuS-Gruppe erledigt zunächst die Arbeitsaufträge 1 und 2** zu einem Thema, besorgt sich dann bei der Lehrkraft das entsprechende Lösungsblatt und **kontrolliert selbständig die Resultate**. Die Lehrkraft sollte allerdings einen Blick darauf werfen, ob die zitierten Stellen in sich verständlich sind. (Nicht wenige SuS neigen dazu, eine Stelle so wirt zu kürzen, dass das Ergebnis keine in sich verständliche Aussage mehr ist.)
3. Erst im Anschluss **bearbeitet die SuS-Gruppe den Auftrag 3**; so wird sichergestellt, dass die SuS von genügend Textstellen ausgehen. (Manche begnügen sich ja mit einer Minisammlung.) Die Interpretationsergebnisse werden später im Rahmen der Zusammenführung der Beobachtungen im Plenum besprochen.
4. Sobald alle SuS die vorgegebene Zahl der Motivthemen (Stationen) bearbeitet haben, beginnt die **Plenumsphase**. Dort werden zunächst die behandelten Motivthemen der Reihe nach durchgegangen. Diejenigen SuS, die sich mit einem Motivthema beschäftigt haben, zitieren ein paar besonders eindrucksvolle Stellen, stellen den Bezug zur Handlung her und entwickeln eine Motivinterpretation, andere



¹ Man könnte im Zeitalter eines digitalisierten Unterrichts alternativ die E-Book-Ausgabe der Novelle verwenden und die SuS mit der Suchfunktion nach den Motivbegriffen fahnden lassen. Dagegen sprechen zwei Argumente: Zum einen steht zu fürchten, dass die SuS zu wenig Fantasie besitzen, um auf Begriffsalternativen zu kommen. Dadurch jedoch, dass sie nach dem Motiv in vorgegebenen und i. d. R. sehr kurzen Textabschnitten suchen, die eben auch Begriffsvarianten enthalten, erfüllen sie den Arbeitsauftrag besser. Zum anderen lesen SuS bei der digitalen Suche oft nur den Satz, in dem das markierte Wort steht, und achten zu wenig auf den Kontext; da in den Textabschnitten nichts markiert ist, müssen sie sich aber auch mit dem „Drumherum“ befassen.

² Keine Sorge wegen des Papieraufwands! Pro Thema braucht man nur ein Arbeitsanweisung, maximal zwei Textsammlungen und ein Lösungsblatt, pro SuS-Gruppe so viele Kopien des Blattes zum Notieren der Resultate, wie Stationen durchlaufen werden sollen; die Gruppe soll ja jeweils ein gemeinsames Ergebnis notieren. Nur für die Themen 1 und 4 sind pro Gruppe drei (Thema 1) bzw. zwei (Thema 4) Ergebnisblätter nötig.

Unterrichtsplanung

SuS ergänzen Ideen. Anschließend geht es jeweils um die Wirkung des Umstands, dass dasselbe Motiv mit ganz unterschiedlichen Bereichen bzw. Figuren verbunden wird. Mit jedem Motivthema wird deutlicher, wie auch die Motive durch die Novelle hindurch miteinander vernetzt sind. Die SuS erkennen schnell, was damit ausgedrückt wird und wie die Bedeutung eines Motivs die eines anderen vertieft oder erweitert.

- Die **Einsichten** werden am Ende **mithilfe einer Grafik (M19) zusammengeführt**, wodurch das didaktische Ziel der Einheit erreicht ist. Hat die Lehrkraft mit der Kurzform (nur sechs bis sieben Themen) gearbeitet, muss sie selbst die Aussagen zu den nicht behandelten Motivthemen mündlich ergänzen.

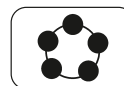
3. Einheit: Vertiefte Beschäftigung mit den Thematiken der Novelle

3.1 „Bahnwärter Thiel“ als Dokument der Technikkritik

Im Unterschied zu den Naturalisten und vielen **Zeitgenossen**, die von **Technikbegeisterung** geprägt waren, ist **Hauptmanns Novelle** ein Dokument der in der deutschen Literatur übrigens dominierenden **Technikskepsis oder -kritik**.

Möglichkeiten, um zunächst die **Technikbegeisterung der Zeit aufzuzeigen**, sind:

- Die Lehrkraft zitiert **zeitgenössische Äußerungen** z. B. eine von Wolfgang Kirchbach (vgl. letzte Ausgabe 97, Einheit „Naturalismus“, M 13, 1. Absatz).
- Interessant ist das **Bild „Die Borsigsche Maschinenbau-Anstalt“** (1847) von Karl E. Biermann (abgedruckt in der genannten Ausgabe, M5, Bild 3). SuS von heute nehmen gewöhnlich als Erstes den Rauch der Schloten wahr und sehen in dem Gemälde ein Dokument der Umweltverschmutzung, wenn nicht gar einer frühen Kritik daran. Tatsächlich galten damals die Fabriken als die Dome der Industrialisierung und Sinnbild des Fortschritts.
- Ein **literarisches Dokument** ist Gerrit Engelkes **Gedicht „Die Lokomotive“** (M20). Es beginnt mit hyperbolischen Bildern, in denen die Lokomotive ähnlich wie die in „Bahnwärter Thiel“ beschrieben wird: als personifiziertes Ungetüm, als „Biest“ (V. 23) voller Kraft und „Gewalt“ (V. 22). Antithetisch heißt es über die Rolle des Menschen: „Du stummer Mensch erschreckst“ (V. 18). Im Unterschied zu Hauptmann bezieht sich diese Beschreibung jedoch nur auf die Lokomotive, solange sie steht, bereit zur Abfahrt. Denn sobald sie fährt, beherrscht der Mensch sie und verliert sie jegliche dämonische Macht; markiert wird das zunächst durch die adversative Konjunktion „Doch“ (V. 29), die alleine einen Vers bildet und auch grafisch durch je eine Leerzeile davor und danach hervorgehoben wird, und anschließend durch die komplette Veränderung des Versmaßes (vom Jambus zum Daktylus). Am besten liest die Lehrkraft das Gedicht selbst vor, denn bei SuS ist damit zu rechnen, dass sie angesichts der für uns fast unerträglich pathetischen Bildsprache ständig lachen und so den Eindruck, den das Gedicht vermitteln soll, zerstören. (Tipp: Auch die Lehrkraft sollte den Vortrag gut üben; insb. V. 23 vermag Lachkrämpfe auszulösen.)



Die **Erarbeitung der Technikkritik in Hauptmanns Novelle** erfolgt sinnvollerweise in **Kleingruppen** zu der Leitfrage: *Welche Auswirkungen der Technik (Zug, Gleise, Bahndamm, Telegrafentangen, -drähte) werden in der Novelle geschildert?* Damit die SuS mehr Aspekte finden, brauchen sie noch eine Anregung: *Untersucht das Verhältnis von Technik und Mensch, die Auswirkung der Technik auf die Natur und die Auswirkungen auf Gesundheit und Leben.* Der zusammenfassenden **Ergebnissicherung** dient M21.

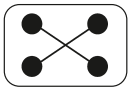
Unterrichtsplanung

Im Plenum kann die Lehrkraft **ergänzend** besprechen, wie die **Kritik erzählerisch vermittelt** wird, nämlich nicht durch Erzählerkommentare oder Figurenrede, sondern durch Handlungskonstruktion, Beschreibungen und sprachliche Mittel.

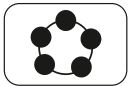
3.2 Analyse der Novelle aus Sicht von Freuds Persönlichkeitsmodell

Freuds Modell lässt sich gut auf „*Bahnwärter Thiel*“ anwenden. Die SuS lernen damit eine geistesgeschichtlich fundamentale Persönlichkeitstheorie kennen, die auch bei der Interpretation anderer Werke hilfreich ist, weil sie menschliches Verhalten erklärbar macht.¹

Zunächst geht es um die **grundlegende Persönlichkeitstheorie** (Eisberg- und Instanzenmodell).



- Die **Erarbeitung** erfolgt auf Basis der ersten eineinhalb Seiten des **Textes in M22**. Die SuS beschäftigen sich zunächst in Kleingruppen- oder Partnerarbeit mit dem Material und erledigen den **Arbeitsauftrag 1**, die Umsetzung des Instanzenmodells in eine Grafik. Bei der **Ergebnissicherung** im Plenum wird das Eisbergmodell nur mündlich besprochen, das Instanzenmodell anhand der Gruppenergebnisse. Eine Möglichkeit der Darstellung zeigt die **Grafik auf M23**. Ist Freuds Modell bereits bekannt, hilft M23 bei der Reaktivierung des Wissens.



- Vor der Besprechung der Abwehrmechanismen erfolgt die **Anwendung** des Instanzenmodells auf die Novelle, also die **psychoanalytische Deutung von Thiels Situation**, und zwar separat nach **zwei Phasen**: Die eine ist die, als Thiel Lenes und Minnas „Welten“ trennen kann, die andere die, als ihm das nicht mehr gelingt und es zum Unglück kommt. Die SuS sollen jeweils die Botschaften des Über-Ich, die Triebe / Bedürfnisse des Es und die Vermittlungsarbeit des Ich erarbeiten und die Ergebnisse auf den entsprechenden **Arbeitsblättern (M24)** notieren. Es empfiehlt sich, die Phase 1 im Plenum durchzuführen und erst Phase 2 in Partner- oder Kleingruppenarbeit zu untersuchen. **Lösungshinweise** stehen auf **M25**.

Als Nächstes wird auf die **Abwehrmechanismen²** eingegangen:

- Die SuS sollen zunächst in **arbeitsteiliger** Gruppenarbeit auf Basis der Liste der Abwehrmechanismen in **M22 (zweite Hälfte)** die **Mechanismen erarbeiten** und die Ergebnisse im Plenum vorstellen (**Arbeitsauftrag 2a**). Eine methodische Abwechslung bietet der Zusatzauftrag, für jeden Mechanismus eine kleine Spielszene zu entwickeln (die SuS sind erfahrungsgemäß sehr kreativ).
- Nach der Präsentation der Ergebnisse der ersten Phase beschäftigen sich die SuS mit dem **Arbeitsauftrag 2b**, der **Anwendung der Theorie auf die Novelle**: Jede SuS-Gruppe sucht Stellen, an denen Thiels Ich den von ihr bearbeiteten Mechanismus nutzt. **Lösungshinweise** für die abschließende Besprechung stehen in **M26**. (Die Lehrkraft kann das Material den SuS in Kopie oder als Datei im Klassendepot zur Verfügung stellen, aber es ist nicht unbedingt nötig, es sei denn, dass sich eine Klausur auch auf die Abwehrmechanismen bezieht.)

¹ Mir ist klar, dass Freuds Modell für die moderne Psychologie nur von nachrangigem Interesse ist, doch stellt es immer noch einen Meilenstein der Persönlichkeitspsychologie dar und prägte insb. die Literatur der Zeit um 1900. Notabene: Der heuristische Wert von Freuds Modell ist heute noch beachtlich.

² Aufgenommen wurden nur solche Abwehrmechanismen, die man bei Thiel finden kann.

Unterrichtsplanung

3.3 Das naturalistische Persönlichkeitsmodell als Erklärungsansatz

Für die Auseinandersetzung mit dem Naturalismus wird insgesamt vorgeschlagen, das Denken dieser literarischen Strömung nicht auf einmal zu behandeln, sondern etappenweise.

Das **Menschenbild** kann an dieser Stelle eingespeist werden. Methodisch sind zwei Wege denkbar: ein kurzer **Lehrervortrag** oder die **Erarbeitung** der Grundgedanken mithilfe eines zeitgenössischen **Textes**: Geeignet sind ein Ausschnitt aus Wilhelm Bölsches Aufsatz „Die naturwissenschaftlichen Grundlagen der Poesie“ (1887), abgedruckt in der letzten Lieferung (Ausgabe 97, Artikel „Naturalismus“) als M10 (mit Arbeitsblatt und Lösungshinweisen), und evtl. zusätzlich ein Ausschnitt aus Julius Röhrs Schrift „Das Milieu in Kunst und Wissenschaft“ (1891), ebd. abgedruckt als M11.



Bei der **Anwendung** auf „Bahnwärter Thiel“ dient als **Überleitung** von Freud zum naturalistischen Menschenbild die Frage: „**Warum ist Thiels Ich so schwach?**“ – sie ist auch die Überschrift des **Arbeitsblattes M27**. Die SuS sollen erst die möglichen anlagebedingten Merkmale Thiels sammeln, dann die Faktoren der Umwelt bzw. des Milieus, die Thiel prägen. **M28** enthält **Lösungshinweise** zu den Arbeitsaufträgen, ergänzt um Aussagen zur Art der Zusammenhänge, die im Text hergestellt oder eben nicht hergestellt werden; diese Ausführungen sollte die Lehrkraft selbst einspeisen, da die SuS sie meist nicht erkennen.

Zu den Anlagefaktoren ist ergänzend festzustellen: Aus heutiger psychologischer Sicht wird manches, was damals als Anlage galt, differenzierter gesehen. Auch für den Wahnsinn als Anlagefaktor gilt das: Man weiß, dass praktisch alle Menschen in ihren Anlagen Gene tragen, die zu irgendeiner Form des Wahnsinns führen können, es aber bei den meisten Menschen nicht tun; genauer geht darauf die Untereinheit 3.3 ein. Will die Lehrkraft diese nicht behandeln, muss sie auf jeden Fall bei der Besprechung der Anlagefaktoren deutlich darauf hinweisen, dass das deterministische Denken am Ende des 19. Jh.s nicht mehr dem Stand der Wissenschaft von heute entspricht. (Zur Begründung siehe die Ausführungen oben zu M8!)



Falls man das für Hauptmann sehr zentrale Thema – die **Auswirkungen der Arbeitswelt, der sozialen Umwelt und der materiellen Lebensumstände auf Thiels psychische Entwicklung** – intensiver behandeln will, sollen die SuS nach einer ersten, überblicksartigen Auseinandersetzung mit dem zweiten Arbeitsauftrag von M27 die Zusammenhänge gründlicher betrachten, indem sie zu den Milieu-Merkmalen (Monotonie, Isolation usw.) genügend Textbelege finden sowie überlegen, welche Auswirkung jedes Merkmal genau auf das Ich und die Psyche hat. Differenzierte **Lösungshinweise** dazu stehen auf **M29**.



3.4 Resilienzfaktoren als Schutz vor dem Wahnsinnig-Werden

Hauptmann und die Naturalisten sind sehr deterministisch eingestellt. Dass ein solcher Determinismus bei genauem Hinsehen nicht existiert, zeigt schon eine quasi statistische Erfahrung: Viele Menschen wachsen unter denselben Bedingungen auf bzw. leben in derselben Umwelt und besitzen dieselben Anlagemerkmale, trotzdem werden sie nicht z. B. zum Mörder (oder wenigstens „verrückt“). Weshalb das so ist, erforscht die Psychologie (interessanterweise erst seit gut 40 Jahren) unter der Überschrift „Resilienz“. Dabei geht es um die Identifikation von Schutzfaktoren, die gegen Schicksalsschläge immunisieren und schwere psychische Erkrankungen verhindern.

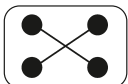
Unterrichtsplanung

Natürlich ist die Auseinandersetzung damit nicht genuin germanistisch und nicht zwingend didaktisch geboten, sie hilft aber, einen Ausgleich dafür zu schaffen, dass die meisten im Deutschunterricht gelesenen Lektüren nur das „Negative“ darstellen, aber keine Auswege zeigen (ein verhängnisvoller Zug der Literatur!). Wenn wir uns mit diesen im Unterricht nicht beschäftigen, bleibt bei den SuS – gerade, wenn sie den Literaturunterricht ernst nehmen und ihn nicht nur geistig abgeschaltet überstehen wollen – ein ausgesprochen pessimistisches Welt- und Menschenbild hängen.

Zentrale Aspekte der Resilienzforschung stehen in zwei **Texten mit zugehörigen Arbeitsaufträgen** auf **M30**, differenzierte **Lösungshinweise** – primär für die Hand der Lehrkraft gedacht – auf **M31**.

4. Einheit: Einordnung der Erzählung in Bezug auf Epoche und Gattung

Um die **Epoche** umfassender vorzustellen (bislang ging es ja nur um die Einstellung zur Technik und das Menschenbild), kann die Lehrkraft auf **Texte und Materialien der letzten Lieferung** (97. Ausgabe) **zum Thema „Naturalismus“** zurückgreifen; welche sie auswählt, entscheidet sie nach dem vorhandenen Zeitbudget, den gewählten didaktischen Schwerpunkten usw. Der Artikel der Ausgabe 97 enthält auch eine Zusammenfassung der Epochenmerkmale (M18), die z. B. Grundlage für einen Lehrervortrag zur Vermittlung des Wissens über den Naturalismus sein kann; an gewissen Stellen lassen sich ergänzend einzelne Bilder aus dem Material präsentieren. Wenn es um die naturalistischen Stileigenheiten geht, müsste mindestens ein Ausschnitt aus einem entsprechenden Text (vgl. in jener Lieferung M2) zur Illustration verwendet werden, denn nur dadurch wird die Abweichung Hauptmanns von den künstlerischen Vorstellungen der Naturalisten deutlich.



Die **Überprüfung der Erzählung** hinsichtlich der Frage, welche **naturalistischen und nicht-naturalistischen Elemente** sie enthält, erfolgt am besten wieder in Kleingruppenarbeit und ansonsten mithilfe des **Arbeitsblattes M32. Lösungshinweise** stehen in **M33**.

Die Erzählung ist auch gut geeignet, um anhand von ihr das **gattungspoetische Grundwissen zur Novelle** entweder grundzulegen oder zu wiederholen. Im ersteren Falle ist ein Lehrervortrag am sinnvollsten; zur Novelle gibt es in der Ausgabe 82 im Rahmen des Artikels „*Abiturwissen – Epik*“ ein Merkblatt (M9). Die Grundmerkmale stehen aber auch in der jetzigen Lieferung, und zwar auf dem **Arbeitsblatt „Bahnwärter Thiel‘ als Novelle“ (M34)**. Die SuS sollen dort im Rahmen des ersten Arbeitsauftrags für jedes Merkmal notieren, ob es in der Erzählung gegeben ist. (Die ganz rechts stehende Spalte der Tabelle wird erst bei der Besprechung beschrieben, indem ein Häkchen oder Kreuz gesetzt wird, je nachdem, ob das Novellenmerkmal erfüllt ist oder nicht.) Da eine Novelle als „*epische Schwester des Dramas*“ (Storm) gilt, bietet sich an, den **Aufbau des traditionellen Dramas mit dem der Hauptmann-Novelle** zu **vergleichen**; dieser Arbeitsauftrag steht auf der zweiten Seite von M34. **M35** enthält **Lösungshinweise** zu beiden Arbeitsaufträgen.

Unterrichtsplanung

5. Einheit: Kritische Auseinandersetzung mit germanistischen Interpretationen der Novelle

Diese Einheit ist für den **Oberstufeneinsatz** gedacht und soll die Besprechung der Novelle abrunden. Es geht dabei nicht darum, die unsägliche und weit verbreitete Wissenschaftsschelte in den Unterricht zu tragen, sondern darum, **SuS Mut zu machen**, dass sie vorgegebene **Aussagen von intellektuellen Autoritäten** auch **kritisch in Frage stellen dürfen**. Denn nach meinem Eindruck dominiert unter werdenden Abiturienten/-innen eher die Haltung, solche Ausführungen einfach hinzunehmen.

Das Material für die Einheit besteht aus zwei Texten¹ namhafter Germanisten, Fritz Martini und Helmut Scheuer, und *berührt* (beim ersten Text) bzw. *behandelt* (beim zweiten Text) **Genderfragen** – sicher nicht nur vorübergehend eine **hochaktuelle Diskussion**.

Die **Aufgabenstellung** zu jedem Text umfasst zwei Punkte:

- das **Herausarbeiten zentraler Thesen** und die **kritische Sichtung der Argumentation**, inwiefern also die Aussagen am Text der Hauptmann-Novelle nachweisbar sind; dabei soll die Besprechung der germanistischen Interpretationen nicht die Dimension einer klassischen Sachtextanalyse annehmen, sie trainiert aber im Kern die (auch abiturrelevante) Argumentationsanalyse²;
- eine **Diskussion** darüber, ob die SuS den Positionen der Autoren zustimmen können.

5.1 M36: „Bahnwärter Thiel“ als schicksalhaftes „Urdrama“ (Fritz Martini)

Martini³ ist Vertreter einer geisteswissenschaftlich-existentialistisch orientierten Interpretation „alter Schule“ und sein Text von daher sprachlich nicht einfach zu verstehen; andererseits schadet es nicht, wenn sich die SuS auch einmal hineinknien und ggf. einen Satz zwei- oder dreimal lesen müssen.

Bei der **Textbesprechung** sind zwei Aspekte zu trennen: zum einen Martinis Theorie vom „Urdrama“, zum anderen seine Sicht der Mann-Frau-Beziehung. Auf Letzteres reagieren SuS schnell und sehr emotional (und Jungs leider oft kindisch), sodass Ersteres untergeht. Es ist gut, den SuS zu sagen, dass diese Passage noch genügend betrachtet

¹ Beide Texte stehen zwar im Anhang der Reclam-Ausgabe, ich fand jedoch, dass die Auswahl der Passagen durch den Herausgeber unter didaktischen Gesichtspunkten weniger geglückt ist: Die dortige Fassung des ersten Textes enthält zu viele Aspekte, die ihn unübersichtlich machen und eine Diskussion zerfleddern lassen, bei der des zweiten Textes fehlt hingegen ein für das Verständnis wichtiger Abschnitt.

² Notabene ist dies für 2023 und vsl. 2024 ein Teil der Anforderungen bei der bayerischen Abituraufgabe V.

³ Martinis Karriere und Verhalten in der Zeit des Dritten Reichs waren nicht unproblematisch; es gibt dazu ein Forschungsprojekt an der Universität Heidelberg (Link zur Projektbeschreibung: <http://ns-wissenschaft.fheh.org/>). Auf diese Hintergründe verweise ich, weil man meines Erachtens in Martinis Interpretation Züge einer Weltdeutung entdecken kann, wie sie generell in der ersten Hälfte des 20. Jh.s (und in ihren Wurzeln schon im 19. Jh.) en vogue war und als unseligen Ableger auch die Lebenskampf-Ideologie hervorbrachte. Doch darüber sollte man mit den SuS nicht diskutieren – die Gefahr, dass sie in ihrer gedanklichen Unerfahrenheit Dinge grob vereinfachen und Martini zum Nationalsozialisten abstempeln, wäre zu groß.

Unterrichtsplanung

werde und das Augenmerk zunächst auf den Ausführungen zum „*Urdrama*“ liegen möge.



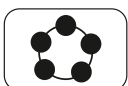
Ein **Lösungsvorschlag** zu den **Grundthesen** Martinis steht in **M38**.

Die **Argumentation** ist **in sich schlüssig, solange man die zugrundeliegende Weltsicht teilt**, dass es solche „*Urdramen*“ geben, die anthropologisch ins Leben der Menschen eingeschrieben und unvermeidbar sind. Denn dann kann man tatsächlich bei den Natur- und Technikschilderungen von „*Schicksalszeichen*“ der „*Dingwelt*“ sprechen, in denen sich das Mythische offenbare, und die Parallelität des Gewaltcharakters der Außenwelt und der Innenwelt als Ausdruck dieser mythisch-archaischen Welt betrachten. Falls man jedoch diese Grundthese nicht teilt und weder von einer seit Urzeiten existierenden schicksalhaften Determination aller Menschen ausgeht noch von einer Wirklichkeit, die gnadenlos und von unausweichlicher Gewalt erfüllt ist, wird man die Novelle und das darin geschilderte Geschehen gänzlich anders sehen. Dieser **Zusammenhang zwischen Welt- und Menschenbild des Interpreten und Interpretation eines Textes** führt die SuS hoffentlich zu einer Erkenntnis, die sie auch für den Umgang mit anderen Texten und mit Menschen und deren Aussagen (das sind ebenfalls „*Texte*“) sensibilisiert.

Auf eine **regelrechte argumentative Unstimmigkeit** muss noch hingewiesen werden. Martini behauptet: „*Es ist gerade der in seiner Mentalität primitive, einfache Mensch, der ihr ausgeliefert ist.*“ Thiel als „*primitiv*“ zu bezeichnen ist nicht nur arrogant (und sicher kein Ausdruck des Mitleids, das Hauptmann lt. Martini erzeugen will), sondern unangemessen; ich sehe nicht, wo man das am Novellentext nachweisen könnte. Außerdem fehlt die Begründung, warum ein nicht-„*primitiver*“ oder nicht-„*einfacher*“ Mensch, z. B. ein Intellektueller, der mythisch bestimmten „*elementare[n] Gewalt*“ entrinnen kann, zumal ihr lt. Martini keiner entkommt.

Im Anschluss kann man sich (kurz) dem Abschnitt über die **Mann-Frau-Beziehung** widmen. Die Aussagen bestehen nur in einer nicht weiter begründeten und v. a. hochgradig **generalisierten anthropologischen Sicht**, die **zudem sehr über-rascht**. Denn wenn vom „*ungleiche[n] Verhältnis der Geschlechter*“ die Rede ist, wird darunter üblicherweise die Dominanz des Mannes und die Unterdrückung der Frau verstanden. Die Irritation lässt sich durch Auseinandersetzung mit dem zweiten Text klären – und führt in die **Geschlechterdiskussion um 1900** hinein. Die Passage leitet damit gut zum zweiten Interpretationstext über und wird sich dort als Beleg für Scheuers These entpuppen.

5.2 M37: Feministische Interpretation der Erzählung (Helmut Scheuer)



Auch dieser **Text** ist, obschon aus der Gegenwart, für SuS **schwer verständlich**. Die Lehrkraft sollte ihn **vorab als Hausaufgabe lesen, unbekannte Begriffe nachschlagen** und **zentrale Aussagen markieren lassen**, damit die (zeitaufwändige) Erstbegegnung nicht im Unterricht stattfindet, und die **Besprechung** dann **durch Leitfragen strukturieren** und **im Plenum durchführen**; allerdings ist es ratsam, um die Dominanz einzelner SuS zu vermeiden, nach dem Stellen einer Leitfrage erst eine „*Mauschelpause*“ von zwei Minuten einzulegen, in der die SuS in Partnerarbeit Antworten suchen. Solche **Leitfragen** sind:

Unterrichtsplanung

- zur **Typologie der Frauen in dem Frauenbild** des Textes und der damaligen Zeit: *Welche Arten von Frauen gibt es lt. Scheuer in der Vorstellung der damaligen Zeit und welche Merkmale haben diese Frauentypen?*
- zur **Herkunft des Frauenbildes**: *Wie realistisch ist lt. Scheuer das Frauenbild? Welche Wünsche und Ängste der Männer drücken sich darin aus, welche Gefahren sehen die Männer?*
- zur **Bewertung des Mordes an Lene**: *Wie wird vor dem Hintergrund dieser Theorie der Mord Thiels an Lene interpretiert?*

Ein **Lösungsvorschlag** zu den **Grundthesen** Scheuers steht in **M38**.



Bei der **Sichtung der Argumentation** kann man wie bei Martini feststellen: **Falls man die Grundtheorie teilt**, sind die **Ableitungen in Bezug auf den Text**, sagen wir einmal, durchaus **schlüssig**. Im Einzelnen findet man freilich zweifelhafte Argumentationen.

- Es ist zwar richtig, dass keine Stelle Lenes „*brutale Leidenschaftlichkeit*“ (S. 5, Z. 20) szenisch ausgestaltet, sondern das nur für Thiels Begehren gilt (vgl. S. 17 und S. 27), wobei ihn Lene in der zweiten Szene sogar ‚abblitzen‘ lässt. Aber wenn im ersten Kapitel erwähnt wird, dass Thiel im zweiten Ehejahr „*mit leidenschaftlicher Hast, nachdem er vorher oft Stunden und Minuten bis zur Zeit der Ablösung gezählt hatte*“ (S. 6, Z. 29–31), nach Hause eilt, ist davon auszugehen, dass er im Regelfall auf eine Lene trifft, die sehr wohl zu sexuellen Aktivitäten bereit ist – der Erzähler würde schon eine arg falsche Fährte legen, falls er laufende Zurückweisungen Thiels durch Lene unerwähnt ließe.
- Die Tatsache, dass die Dorfbewohner Gewalt als Mittel zur Wiederherstellung männlicher Vorherrschaft empfehlen, mag eine damals gängige Vorstellung widerspiegeln, aber Thiel folgt genau dem eben nicht. Insofern ist Thiels Mordtat nicht logisch zwingend als sozusagen verspätete Anpassung an die Empfehlungen zu werten, sondern kann schlüssiger anders erklärt werden – und dass Gewalt über Jahrtausende hinweg das übliche Konfliktlösungsmittel war, hat nicht logisch zwingend mit den Motiven zu tun, die Scheuer Thiel unterstellt. Mindestens ist kein Textbeleg zu finden, der diese Unterstellungen belegt. M. a. W.: Die Theorie wird über den Text gestülpt ...

Bei einer weitergehenden Diskussion sollten folgende **unausgesprochenen Prämissen des Gedankengebäudes** herausgearbeitet werden – nur auf dieser Basis ist es möglich, Stellung zu der (heutzutage ja generell sehr populären) Theorie zu nehmen.

- Falls „*weibliche Sexualität [...] fast immer nur männliche Zuschreibung*“ ist, bedeutet das, dass Frauen eigentlich (also ohne diese Zuschreibung) gar keine sexuellen Wesen sind. Dann entsteht aber ein Widerspruch, wenn bezogen auf Lene gesagt wird, dass sie „*keineswegs [...] selbstbestimmtes Subjekt ihrer Sexualität*“ ist.
- Folgt man der Theorie, gab/gibt es nie verführerische Frauen, die von sich aus verführerisch waren bzw. sein wollten. Zum einen dürfte das einer historischen Prüfung nicht standhalten (es sei denn, man geht davon aus, dass alle historischen Quellen Fälschungen von Männern seien). Zum anderen würde die Annahme, dass Frauen von sich aus nicht verführerisch wären, bedeuten, dass sie eigentlich im Umgang mit Männern nur gute Wesen wären. Darüber hinaus könnte man sogar sagen: Wenn man davon ausgeht, dass böses Handeln im weitesten Sinne auch Ausdruck der menschlichen Selbstbestimmung ist, zweifelt man an der Fähigkeit von Frauen zu diesem freien Willen; denn falls Frauen gleichsam qua Geschlecht gut sind, be-

Unterrichtsplanung

ruht das Gut-Sein nicht auf einer Willensentscheidung, sondern auf einer Anlage. (Zum Vergleich: Aus moralphilosophischer Sicht gilt tierische Brutpflege nicht als moralisches Handeln, weil es instinktgesteuert ist.)

- Männer werden pauschalisierend als gewalttätige Wesen deklariert, die Frauen unterdrücken, zugleich vor diesen existentielle Angst empfinden und denen es nur darum geht, ihre Macht über Frauen zu erhalten – und die notabene Angst vor jeder Sexualität haben. Trotz der damaligen (von Männern bestimmten) Geschlechterdiskussion gibt es keine historischen Belege, dass alle Männer so waren oder dachten.
- Insgesamt ist das Menschenbild der Theorie hochgradig undifferenziert und pauschalisierend.

Klausurvorschlag

M39 ist die **Vorlage für eine Klausur in der Oberstufe**, **M40** enthält den **Erwartungshorizont**. Die Aufgabenstellung umfasst neben den klassischen Untersuchungsaspekten eine **poetologische Zusatzaufgabe**¹, bei der auf den **Zusammenhang zwischen Text und Epoche** eingegangen werden soll. Genau genommen sind es sogar zwei poetologische Aufgaben: Schon bei der Untersuchung der erzählerischen und sprachlich-stilistischen Mittel ist der Bezug zum Naturalismus herzustellen, dann nochmals im Rahmen der Interpretationsaufgabe.

¹ Das bayerische Kultusministerium hat ja angekündigt, dass künftig bei den Abituraufgaben zum Drama oder zur Epik solche poetologischen Zusatzaufgaben gestellt werden; insofern muss man als Lehrkraft die entsprechende Fähigkeit zur Bearbeitung möglichst früh im Unterricht üben und in Prüfungen einbauen. Laut Ministerium soll bei der Bearbeitung immer ein kleiner Zusatztext als Anregung oder Grundlage dienen; dem trägt auch der Klausurentwurf Rechnung.

Aufbau, Inhalt und erzählerische Gestaltung des 1. Kapitels

Sinnabschnitte und wesentliche Inhalte	erzählerische Gestaltung	
	Erzähler, Erzähltechnik	Perspektive
Einführung der Hauptfiguren Thiel, Minna, Lene und Tobias (S. 3–S. 5, Z. 5): räumliche Daten (Kolonie Schön-Schornstein an der Spree, d. h. ländlich-abgelegen); Beruf: Bahnwärter (soziale Unterschicht); erste Ehe mit Minna, deren Tod kurz nach der Geburt des Sohnes Tobias; nach einem Jahr zweite Ehe mit Lene; Beschreibung primär äußerlicher Merkmale Thiels und der Frauen; Charakterzüge Thiels: religiös, pflichtbewusst	auktorialer Erzähler <ul style="list-style-type: none"> • allwissend • beschränkt sich auf äußere Daten sowie Beobachtungen und die Wiedergabe dessen, was „die Leute“ sagen • meist Erzählbericht, nur eine szenische Gestaltung 	Außenperspektive
konfliktvolle Beziehung Thiel – Lene (S. 5, Z. 6–S. 7, Z. 2): Auswirkungen der Dominanz Lenes auf Thiels Persönlichkeit, u. a. innere Zerrissenheit zwischen Lene („Macht roher Triebe“) und Minna („vergeistigte Liebe“), mit der er sich innerlich nach wie vor verbunden fühlt	auktorialer Erzähler <ul style="list-style-type: none"> • teils allwissend, teils nicht („schien“, „es war, als“) • Erzählbericht (auch wieder über die Reaktion der „Leute“) 	schrittweise erfolgender Übergang zur Innenperspektive (bezogen auf Thiel)
Thiels funktionierende Lösung seiner inneren Probleme (S. 7, Z. 2–S. 8, Z. 3): räumliche Trennung von Lenes Welt (zu Hause) und dem Ort zum Gedenken an Minna (Wärterhäuschen: „geheiltes Land“, Gedenken bis hin zur „Ekstase“)	auktorialer Erzähler <ul style="list-style-type: none"> • allwissend • Erzählbericht 	primär Innenperspektive (Thiels)
Arbeitssituation Thiels (S. 8, Z. 4–S. 9, Z. 6): isoliert, ereignislos, mystische Neigungen fördernd	auktorialer Erzähler <ul style="list-style-type: none"> • allwissend • Erzählbericht 	Außenperspektive
Tobias' Entwicklung (S. 9, Z. 7–S. 9, Z. 33): starke verzögerte Entwicklung; enge Beziehung zum Vater; Reaktion Lenes: wachsende Ablehnung, insb. nach Geburt des eigenen Sohnes, und Ausbeutung des Dreijährigen bei der Säuglingsbetreuung	auktorialer Erzähler <ul style="list-style-type: none"> • teils allwissend, teils nicht („schien“) • Erzählbericht (auch wieder über die Reaktion der „Leute“) 	primär Außenperspektive, manchmal Innenperspektive (Thiels, Lenes, Tobias')
Vorgeschichte über zehn Jahre bis zum Einsatz der Haupthandlung im 2. Kapitel	auktorialer Erzähler <ul style="list-style-type: none"> • teils allwissend, teils nicht • meist Erzählbericht • mehrmals Beschreibung der Sicht der „Leute“ 	Wechsel von Innen- und Außenperspektive

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Gerhart Hauptmann: Bahnwärter Thiel

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

