SCHOOL-SCOUT.DE

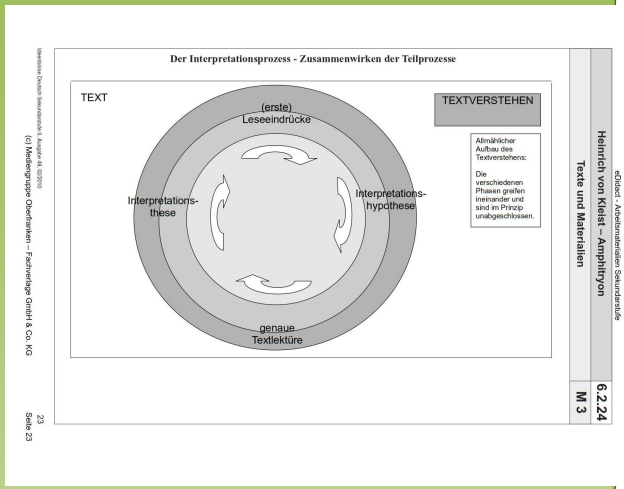
Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

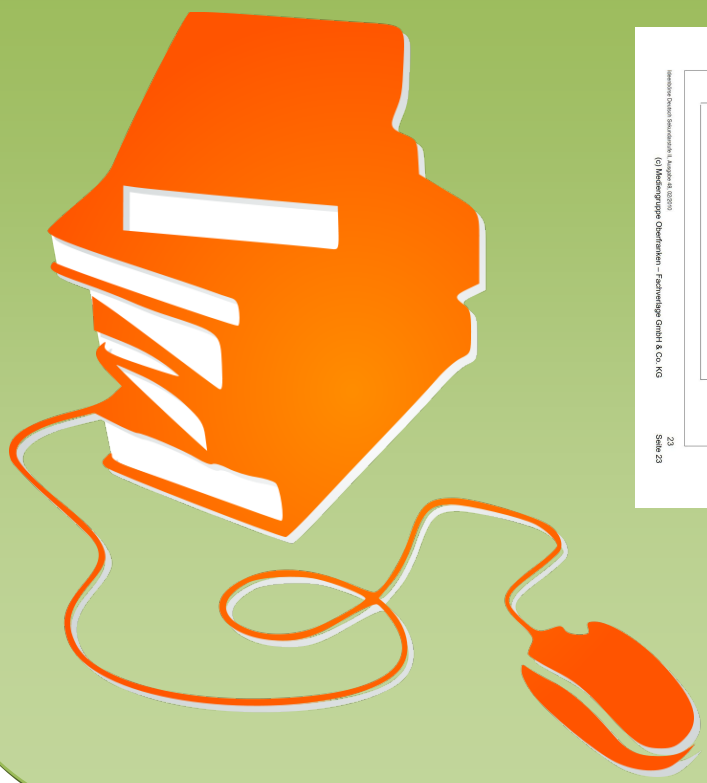
Auszug aus:

Heinrich von Kleist: Amphitryon

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de





Heinrich von Kleist – Amphitryon

6.2.24

Vorüberlegungen

Lernziele:

- *Die Schülerinnen und Schüler lesen und interpretieren Heinrich von Kleists Drama „Amphitryon“.*
- *Sie reflektieren den Prozess der Interpretation und wenden ihre Erkenntnisse bei der eigenen Interpretationstätigkeit an.*
- *Sie üben sich im Formulieren von Interpretationshypothesen und überprüfen diese am Text.*
- *Sie lernen Kriterien einer gelungenen Interpretation kennen.*
- *Sie entwerfen einen Werbezettel für eine Theateraufführung, auf dem sie zentrale Inhalte ihrer Deutung von Kleists Drama festhalten.*
- *Dabei erschließen sie die für den Text zentralen Themen der Identität, des Verhältnisses der Menschen zu den Göttern und des Ordnungsverlusts.*
- *Sie deuten das Motiv des Doppelgängers.*
- *Sie lernen Grundbegriffe der Dramenanalyse kennen.*
- *Sie setzen sich mit der Kant-Krise, einem zentralen Moment in Kleists Biografie, auseinander und nutzen sie für die biografisch orientierte Interpretation des Dramas.*

Anmerkungen zum Thema:

Heinrich von Kleist bezeichnete sein 1806 entstandenes und 1807 von Adam Müller herausgegebenes Drama ***„Amphitryon“*** als ein ***„Lustspiel nach Molière“***. Zwar entspricht sein Drama durchaus an vielen Stellen nahezu Molières Text, der den mythischen Stoff um Alkmene und Zeus verarbeitet. Doch seine Umsetzung zeigt eine große Eigenständigkeit in Bezug auf die verhandelten Themen. So steht bei Kleist nicht der gesellschaftliche und soziale Aspekt im Vordergrund, sondern es geht um **Fragen des Bewusstseins und der Identität**.

Diese Fragen bringt er im Rahmen einer Geschichte, die von **Doppelgängern** und ihrer Wirkung auf die Menschen handelt, zum Ausdruck. **Jupiter** (der Göttervater) und **Merkur** (Gott des Handels, Warenverkehrs und Gewinns) kommen in der Gestalt der Menschen **Amphitryon** und **Sosias** unter dieselben und beanspruchen deren **Identität**.
Ihrer Einzigartigkeit beraubt, reagieren beide Figuren unterschiedlich - Sosias ruht in **Selbstgewissheit**; Amphitryon fühlt sich in seiner **Existenz bedroht**. Gerade indem er den Anspruch erhebt, von seinen Mitmenschen als Amphitryon erkannt zu werden, gerät er in Gefahr, sich selbst zu verlieren - zumal der äußere Zuspruch ausbleibt. Der Eingriff der zunächst als **betrügerisch** erscheinenden Götter hat für ihn einen **Verlust der Ordnung der Welt** zur Folge: Nimmt man ihm seine Identität, kann er nicht leben. Im Gegensatz zu Sosias hat die Figur des Amphitryon **tragische** Züge. Vor seinem Untergang bewahrt ihn nur die Richtigstellung der Tatsachen durch die Götter. Dass die Götter als Menschen überhaupt auf die Welt kommen und in Form von Doppelgängern Verwirrung stiften, ist Ausdruck dieses **Ordnungsverlusts**.

Alkmene, die Gattin Amphitryons, steht vor dem Problem, dass ihr zwei verschiedene Personen als Amphitryon begegnen: Die eine ist der **liebevolle und zärtliche Ehemann** (Jupiter), der auf seiner Rolle des Geliebten beharrt, die andere ist der **Gatte, Herrscher und Feldherr Thebens** (Amphitryon), dessen Pflichten ihn oft von der Gattin fernhalten und dem sie sich im Rahmen des Ehebundes verpflichtet fühlt. Alkmene macht durch die Begegnung mit Jupiter eine Entwicklung durch. Jupiter spricht ihre **romantischen Bedürfnisse** an, die ihr durch ihn zuallererst bewusst werden. Dass Amphitryon ihr ***„Geliebter und Gemahl“*** (V. 458) zugleich ist, gewinnt für sie eine neue Bedeutung, da sie verstehen lernt, was es heißt, einen Geliebten zu haben. Damit verändert sich ihr Anspruch an die Beziehung zu Amphitryon. Dieser Prozess ist für sie jedoch äußerst schmerzhaft, denn ihr ist lange Zeit nicht klar, wie sie den wahren Amphitryon erkennen kann. Sie verlässt sich auf ihr **Herz** und bindet sich damit mehr und mehr an den in Menschengestalt erschienenen Gott bzw. an den Menschen mit göttlichen Eigenschaften.

(c) Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

D30406486224

6.2.24 Heinrich von Kleist – Amphitryon

Vorüberlegungen

Mit den Themen des **Ordnungs- und Identitätsverlusts** verarbeitet das Drama Fragestellungen, die den Menschen Heinrich von Kleist beschäftigten. Die Auseinandersetzung mit seinem Leben bzw. mit der sogenannten Kant-Krise kann deshalb einen biografischen Schlüssel zum Text bieten.

Neben diesen inhaltlichen Zielsetzungen liegt der Fokus dieses Unterrichtsentwurfs darauf, die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer **Eigenständigkeit** der Interpretation zu fördern. Dies soll durch das gezielte Einüben der Formulierung von **Interpretationshypothesen** geschehen, die die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer ersten Textwahrnehmung aufstellen und die sie für die gezielte weitere Interpretation des Textes nutzen. In diesem Zusammenhang lernen sie ein **Prozessmodell des Interpretierens** kennen, mit dem sie den jeweiligen Entwicklungsstand ihrer Interpretation reflektieren können. Das Modell wird im Rahmen der Interpretation einer **konkreten Textstelle** eingeführt und schließlich für die **Interpretation des ganzen Textes** genutzt. Seine konkrete Abbildung erhält dieser Interpretationsprozess dabei im allmählichen Entwurf von **Werbezetteln** für eine Aufführung von Kleists *„Amphitryon“*.

Literatur zur Vorbereitung:

Heinrich von Kleist, Amphitryon, Reclam, Stuttgart 1990

Helmut Bachmaier (unter der Mitarbeit von Thomas Horst), Heinrich von Kleist, Amphitryon. Erläuterungen und Dokumente, Reclam, Stuttgart 1983

Hans-Georg Schede, Heinrich von Kleist, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 2008

Karlheinz Stierle, Amphitryon. Die Komödie des Absoluten, in: Kleists Dramen, hrsg. v. Walter Hinderer, Reclam, Stuttgart 1997, S. 33-71

Hans Robert Jauß, Von Plautus bis Kleist: „Amphitryon“ im dialogischen Prozeß der Arbeit am Mythos, in: Kleists Dramen. Neue Interpretationen, hrsg. v. Walter Hinderer, Reclam, Stuttgart 1981, S. 114-143

Die einzelnen Unterrichtsschritte im Überblick:

1. Schritt: Der Prozess der Interpretation
2. Schritt: Einen Werbezettel erstellen
3. Schritt: „Hilfe, ich habe einen Doppelgänger!“
4. Schritt: Alkmenes Entwicklung des Gefühls
5. Schritt: Biografisches und Begriffliches

(c) Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

Heinrich von Kleist – Amphitryon	6.2.24

Unterrichtsplanung

1. Schritt: Der Prozess der Interpretation

Lernziele:

- *Die Schülerinnen und Schüler beschreiben den Interpretationsprozess auf der Grundlage ihrer bisherigen Leseerfahrungen.*
- *Sie lernen ein Modell des Leseprozesses kennen und wenden es zur Reflexion ihrer eigenen Interpretationstätigkeit an.*
- *Sie lesen und interpretieren die erste Szene von Heinrich von Kleists „Amphitryon“.*
- *Sie üben sich in der Textbeschreibung und Formulierung von Interpretationshypothesen.*
- *Sie fertigen eine ausführliche schriftliche Interpretation an.*
- *Sie lernen, Interpretationstexte kriteriengestützt zu beurteilen und so ihre eigene Arbeit kritisch zu überprüfen und zu steuern.*

Wer kennt das nicht? Unsere Schülerinnen und Schüler lesen einen Text und sind viel zu schnell „fertig“ mit ihrem Verstehen, können das Ergebnis kaum begründen oder gar differenziert vortragen, sehen nicht, dass es weitere zu berücksichtigende Textinhalte gibt usw.
Aber natürlich geht es oftmals auch ganz anders. Gelingt Schülern die Interpretation, liegt dies häufig daran, dass sie eine bestimmte **Methode** verfolgen, sich Gedanken machen, erste Ideen formulieren, diese sorgfältig prüfen, noch einmal in den Text sehen und dann eine ausführliche Darstellung ihrer Ideen versuchen. Die besondere Leistung in diesen Fällen besteht darin, trotz einer in der Regel sehr offenen Aufgabenformulierung (*„Interpretieren Sie ...“*) einen **thematischen Fokus** zu wählen, in dessen gedanklichem Rahmen der Text erklärt und verstanden werden kann.

In diesem ersten Unterrichtsschritt soll den Schülerinnen und Schülern das Nachdenken über ihren eigenen Leseprozess vermittelt werden. Dazu werden sie Stück für Stück an ein Modell herangeführt (vgl. **Texte und Materialien M1**), das den Interpretationsprozess beschreibt und ihnen hilft, ihre Interpretationstätigkeit gründlicher und besser vorzunehmen.
Als zentrale Fähigkeit soll dabei das Formulieren von **Interpretationshypothesen** geübt werden. Gerade dieser Schritt ermöglicht das Verstehen eines Textes in Bezug auf ein bestimmtes Thema und gibt der Textanalyse eine klare inhaltliche Richtung. Die Schülerinnen und Schüler werden so allmählich dahin geführt, ohne konkrete Arbeitsaufträge zur Textanalyse auszukommen.

Das Modell, mit dem hier gearbeitet wird, untergliedert den Interpretationsprozess in **vier Schritte**. Um die beim Interpretieren stattfindenden **Teilprozesse** für die Schülerinnen und Schüler transparent zu machen, sind sie in dieser Übersicht klar unterschieden. Grundsätzlich gilt jedoch, dass diese Teilprozesse häufig nebeneinander ablaufen bzw. sich wiederholen und dabei den Interpretationsgegenstand immer genauer fassen. Diesen weiteren Aspekt bildet **Texte und Materialien M3** ab.

Das Modell geht davon aus, dass Textverstehen allmählich entsteht, indem verschiedene kognitive Tätigkeiten nacheinander oder nebeneinander ausgeführt werden:

1. Beim **ersten Lesen** werden inhaltliche und formale Aspekte eines Textes **wahrgenommen**. Diese sind (sehr) vielfältig und stehen zunächst einmal ohne weiteren Zusammenhang als **Beobachtungen** nebeneinander.

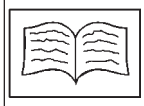
(c) Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

6.2.24	Heinrich von Kleist – Amphitryon

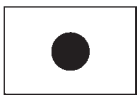
Unterrichtsplanung

2. Diese Beobachtungen werden in Form von **Interpretationshypothesen** in einen **Zusammenhang** gestellt. Sie bilden also die Grundlage für ein **vorläufiges** Textverstehen, das nun der **genauen Überprüfung** am Text bedarf.
3. Im Rahmen einer **genauen Textlektüre** wird gezielt nach Informationen gesucht, die die Interpretationshypothese stützen. Auch hier werden inhaltliche und formale Aspekte berücksichtigt. Die gründliche Arbeit am Text deckt auch weitere Aspekte eines Textes auf. So steht am Ende dieser Phase entweder eine **Bestätigung** der Interpretationshypothese, die nun differenziert am Text belegt werden kann, oder ihre **Präzisierung oder gar Revision**. Letzteres liegt dann vor, wenn die Analyse keine Ergebnisse erbracht hat, die sich schlüssig auf die Interpretationshypothese beziehen lassen. In diesem Fall wird der Prozess der Hypothesenformulierung und -begründung erneut durchlaufen.
4. Im ersten Fall sind alle Ergebnisse kohärent und schlüssig auf die Hypothese beziehbar, sodass sie schließlich in eine **These** überführt werden kann. Bei den Ergebnissen handelt es sich dann um gut begründbare und schlüssige **Aussagen** darüber, worum es in einem Text geht.

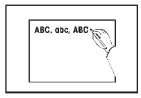
Dieser Prozess ist insofern immer ein unabgeschlossener, als viele Texte einen Menschen länger (in manchen Fällen gar ein ganzes Leben) begleiten. Jede neue Lektüre birgt auch die Möglichkeit zu einer Verfeinerung des Textverständnisses. Auch die für schulische Zwecke wiederholt durchgeführte Lektüre zieht einen solchen Verfeinerungsprozess nach sich. Gerade deshalb ist es für den schulischen Umgang mit Texten wichtig, dass auch die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein für die **Unabgeschlossenheit** literarischen Verstehens entwickeln (vgl. **Texte und Materialien M3**).



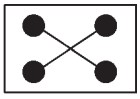
Die Grundlage für den ersten Arbeitsschritt bildet **Texte und Materialien M4**, das die erste Szene von Kleists Amphitryon zitiert und so zur genauen Textarbeit genutzt werden kann. Zunächst sollen die Schülerinnen und Schüler anhand der Arbeitsaufträge durch die ersten Phasen des Interpretationsprozesses geführt werden. Die Szene wird vorerst isoliert vom Rest des Textes betrachtet. Im Anschluss wird das Verfahren sodann auf den gesamten Dramentext ausgeweitet.



Arbeitsauftrag 1 gibt gemäß der hier formulierten Zielstellungen keine konkreten Analysehinweise. Jeder Schüler arbeitet zunächst für sich. Das schriftliche Festhalten der ersten Ergebnisse ist wichtig, weil diese dadurch konkret werden und für die Weiterarbeit zur Verfügung stehen. Die Auswertung dieser ersten Phase kann nun im *Plenum* stattfinden: Um die Schülerinnen und Schüler noch einmal zum Nachdenken über ihre jeweiligen Ergebnisse zu veranlassen, erhält jeder ein DIN-A4-Blatt, auf dem er die Beobachtung notiert, die ihm am wichtigsten erscheint. Die Blätter werden dann an der *Tafel* angebracht (z.B. mit Magneten). Jeder Schüler wird nun dazu aufgefordert, seinen Gedanken mit Bezug auf den Text zu erläutern. So sind im Verlauf des Gesprächs Rückfragen möglich. Es lassen sich evtl. aber auch erste **Themenbereiche** feststellen und **Zusammenhänge** herstellen, die an der Tafel durch das Umsortieren der Blätter kenntlich gemacht werden können.



Da die Aufgabenstellung sehr offen ist, ließen sich an dieser Stelle nur Vermutungen zu möglichen Ergebnissen formulieren. Eine Interpretation der Szene erfolgt daher weiter unten in diesem Abschnitt. Sie gibt eine Orientierung, in welchem inhaltlichen Rahmen sich das Unterrichtsgespräch hier bewegen könnte.

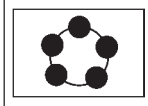


Arbeitsauftrag 2 fordert die weiterführende schriftliche Fixierung der ersten Interpretationsideen ein. Hier geht es bereits darum, eine **Hypothese** zu formulieren, obgleich die Aufgabe diesen Terminus noch nicht verwendet (das entsprechende Modell wird erst im Anschluss an

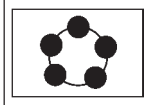
(c) Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

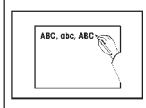
Unterrichtsplanung

diesen ersten Interpretationsprozess eingeführt). Methodisch eignet sich hier das Verfahren der *Schreibkonferenz*, bei dem zwei (oder mehr) Schüler zusammenarbeiten. Es ermöglicht den Schülerinnen und Schülern das genaue Nachdenken darüber, was sie sagen wollen, sowie die Präzision des Ausdrucks. Die Aufgabenstellung gibt hier nun mit dem Fokus auf Sosias' Charakter eine inhaltliche Richtung vor. Es handelt sich um einen Bereich, zu dem Hypothesen formuliert werden können (vgl. **Texte und Materialien M1**). Sollte das bisherige Unterrichtsgespräch auch andere Aspekte in den Mittelpunkt gerückt haben, können diese durchaus an dieser Stelle hinzugenommen werden.
In der Auswertung kann man exemplarisch vorgehen. Einzelne Stellungnahmen werden vorgelesen und besprochen - z.B. mit Rückgriff auf die Ergebnisse des vorherigen Unterrichtsgesprächs. Wichtig ist vor allem zu prüfen, ob die von den Schülerinnen und Schülern gefundenen Formulierungen konkret genug sind, damit mit ihnen weitergearbeitet werden kann. Auch erste Textbelege sind an dieser Stelle nötig, sodass der Bezug zum Text von Beginn an gegeben ist.



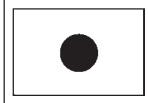
Die Arbeitsaufträge 3 und 4 bilden die Grundlage für verschiedene Unterrichtswege. Zunächst können die beiden Aufgaben als Alternativen betrachtet werden. Während Arbeitsauftrag 3 offen ist, gibt Arbeitsauftrag 4 konkrete Lektüreaufträge vor. Es ist auch möglich, beide Aufträge nacheinander einzusetzen. Egal, welchen Weg man wählt, er sollte im *Unterrichtsgespräch* kurz vorbereitet werden, indem man gemeinsam klärt und an der *Tafel* sammelt, **worauf** bei der Textanalyse zu achten ist. Dazu gehören: Gesprächsthemen, Wortwahl, Sprache allgemein, Monolog/Dialog, Verhalten (Hinweise in den Regieanweisungen), Ort, Zeit usw.



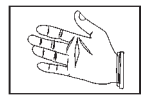


Für die Umsetzung von Arbeitsauftrag 3 bietet sich an dieser Stelle sicher das Üben der **genauen Analyse** an. Die Auswertung dieses Arbeitsschrittes kann daher durchaus so gestaltet werden, dass die von den Schülern als wichtig erachteten Textpassagen auf einer *Folie* in den Text eingetragen werden. Auf diese Weise erhalten die Schüler zugleich auch ein Muster dafür, wie eine „durchgearbeitete" Buchseite aussehen kann und wie viel sich für die Deutung eines Textes nutzen lässt. Dieses Verfahren ist erfahrungsgemäß für viele Schülerinnen und Schüler sehr mühselig, aber, an kurzen Textpassagen ausprobiert, eben auch sehr lehrreich.

Arbeitsauftrag 5 fordert schließlich das Formulieren eines **Interpretationstextes**. Auch hier kann in der Auswertung exemplarisch gearbeitet werden, indem z.B. ein Schülertext allen Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt wird. Bei diesem Verfahren nimmt jeder Schüler die Rolle eines Gutachters ein. Dieses Vorgehen eignet sich auch, um den Schülern (an dieser oder an anderer Stelle) die Beurteilungskriterien für einen Interpretationsaufsatz transparent zu machen, denn als Gutachter können sie eine Aufsatzbeurteilung nur auf der Grundlage von klar definierten Kriterien vornehmen. **Texte und Materialien M5** schlägt ein entsprechendes Raster vor.



Alternativ zur ersten Aufgabenstellung können auch **produktionsorientierte Verfahren** gewählt werden. Zwei von ihnen sollen hier kurz vorgestellt werden:



- Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, die erste Szene für einen **Lesevortrag** einzustudieren. Durch Betonung und Pausentechnik werden insbesondere die Eigenschaften der Figur, der Charakter, die Funktion des Selbstgesprächs und die situative Komik herausgearbeitet.
- Jeder Schüler soll einige seiner Ansicht nach besonders interessante Verse für ein kleines **Rollenspiel** vorbereiten. Hierbei schlüpft er in die Rolle des Sosias, den er nicht nur mit dem von ihm Gesprochenen, sondern mit seinem ganzen Körper darstellt. Die Aufgabe kann im Rahmen einer Partnerarbeit realisiert werden. Auf diese Weise ist der jeweilige Partner als Sosias zugleich auch Ansprechpartner des Sosias.

(c) Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

6.2.24	Heinrich von Kleist – Amphitryon

Unterrichtsplanung

Zur Interpretation der Textstelle:

Sosias ist der Diener des erfolgreichen Feldherrn **Amphitryon**. Von diesem erhielt er den Auftrag, in der Dunkelheit der Nacht nach Theben zu reisen und dessen Geliebter Alkmene die frohe Botschaft seines Sieges und seiner baldigen Ankunft zu übermitteln. Sosias zeigt sich in dieser Situation einerseits sehr **ängstlich**. Er ist kein mutiger Mann, sondern lässt sich von den Geräuschen und Schattengestalten der Nacht verunsichern. So wird er dazu verleitet, imaginierte Fremde anzusprechen und sich selbst zu verteidigen. In seinen Erwartungen und Befürchtungen schwankt er deutlich: Zunächst vermutet er feine *„Herrn“* (V. 3), dann - als sich niemand zeigt - *„Spitzbuben“* (V. 7) und schließlich beruhigt er sich mit einer natürlichen Erklärung der Geräusche. Er geht letztlich auch dazu über, die Notwendigkeit seines Auftrags zu bezweifeln und seinen Herrn dafür zu kritisieren. Auf diese Weise überspielt er seine Angst. Andererseits zeigt er gerade mit dieser letzten Strategie auch, dass er ein sehr **selbstsicherer** Mensch ist. Er ruht in sich selbst insofern, als er seine Angst nicht „wegerklären“, sondern sie erklären bzw. rechtfertigen möchte.

Sosias’ Angst und Selbstgewissheit erhalten Ausdruck im **Selbstgespräch**. Das Reden mit sich selbst genügt ihm als Strategie, um mit der für ihn unerfreulichen Situation klarzukommen. Indem er sich letztlich beruhigt und sich an die Ausführung seines Auftrags macht, wird deutlich, dass er nicht auf ein Gegenüber angewiesen ist, **um zur inneren Ruhe zu gelangen**.

Dem **Reden** selbst kommt dabei eine **besondere Funktion** zu. Die Lichtverhältnisse (es ist Nacht und Sosias hat lediglich eine Laterne bei sich) ermöglichen es ihm nicht zu erkennen, wer oder was außer ihm unterwegs ist. Die Rede **überspielt dieses Unwissen** und schafft zumindest dadurch Eindeutigkeit, dass verschiedene Realitäten in Gedanken durchgespielt werden. Dadurch zeigt sich aber zugleich, dass ein **Widerspruch** bestehen könnte zwischen dem, was Sosias glaubt oder zu wissen meint, und dem, was wirklich ist. Ob Sosias tatsächlich alleine ist und ob es sich schließlich wirklich nur um durch den Wind verursachte Geräusche handelt, wird vom Text völlig offengelassen (das Auftreten Merkurs in der zweiten Szene macht deutlich, dass sich Sosias seines Alleinseins eben nicht gewiss sein konnte). Kurz gesagt: Sosias hat keine Ahnung von seiner gegenwärtigen Lage und bewältigt dies, indem er **Möglichkeiten der Welt**, in der er gerade lebt, in seinen Gedanken durchspielt. Wirklichkeit ist so allerdings nicht fassbar.

Dieses Muster wiederholt sich, als er sich daranmacht, seine Vorsprache bei **Alkmene** zu üben. Es wird offensichtlich, dass er von einem Kampf berichten soll, in dem er nicht mitgekämpft und den er nicht einmal beobachtet hat. Auch hier behilft sich Sosias mit einer Rede: Er imaginiert die Audienz bei Alkmene und denkt sich dabei den Verlauf der Schlacht sowie die Reaktionen Alkmenes auf seine Rede aus. Die Möglichkeit, dass er eine Wirklichkeit zeichnen könnte, die in dieser Weise gar nicht stattgefunden hat, irritiert ihn überhaupt nicht. **Rede** ist also in diesem Drama keineswegs Ausdruck von **Wissen und Wirklichkeit**. Die Tatsache, dass Sosias sich an dieser Stelle ganz selbstsicher und frei von inneren Zweifeln bewegen, dass er etwas als Wirklichkeit präsentieren kann, von dem er nicht weiß, ob es wirklich ist, zeigt auch, wie sehr Sosias **frei von Selbstzweifeln** ist. Diese Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Figur und der Wirklichkeit machen zugleich auch die **Komik** der Situation aus: Der Leser weiß um die Unwissenheit Sosias’, die in einem großen Kontrast zu seiner Sicherheit steht.

Am Ende dieses ersten Interpretationsganges steht die Reflexion auf das durchgeführte Verfahren. Je nach Vorwissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie nach verfügbarem Zeitraum sind hier mehrere Wege möglich:

(c) Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

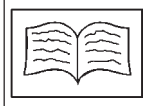
Heinrich von Kleist – Amphitryon

6.2.24

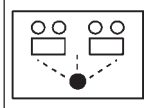
Unterrichtsplanung

- Die Schülerinnen und Schüler werden zunächst angehalten, völlig eigenständig ein **Modell ihres Arbeitsprozesses** zu entwickeln. Dieses Verfahren ist sehr anspruchsvoll, aber lohnend, wenn man davon ausgehen kann, dass es Ergebnisse liefert, mit denen man weiterarbeiten kann. Für schwächere Schüler ist dieses Verfahren allerdings demotivierend, insbesondere dann, wenn ihre Ergebnisse nicht sinnvoll auf ein Modell abgebildet werden können und sich am Ende mit der Präsentation von **Texte und Materialien M1** als falsch erweisen.
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten mit **Texte und Materialien M2** ein *Arbeitsblatt*, auf dem der Prozess bereits vorstrukturiert ist. Sie haben die Aufgabe, es zu vervollständigen.
- Schließlich besteht die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern das Modell zu **präsentieren**.

Nun lesen die Schülerinnen und Schüler den gesamten Dramentext. Sie werden in Form eines *Lesetagebuchs* angehalten, Leseeindrücke zu notieren, die das spätere Formulieren von Interpretationshypothesen vorbereiten. Um den Arbeitsaufwand in einem realistischen Rahmen zu halten, kann man hier durchaus *arbeitsteilig* vorgehen. In diesem Fall ist darauf zu achten, dass für die Gruppenarbeit im zweiten Unterrichtsschritt in jeder Gruppe Notizen zum ganzen Text vorliegen.



Zur Überbrückung der Lektürezeit eignen sich Exkurse zum Leben **Heinrich von Kleists**, zu seinen Weltanschauungen und zu für das Verständnis dieses Dramentextes hilfreichen Begrifflichkeiten (Schauspiel, analytisches Drama, Komik), die später in die Interpretation des Dramas eingebunden bzw. auch auf die bereits gelesene erste Szene des Dramas zurückgewendet werden können. Entsprechende Materialien, die leicht durch weitere ergänzt werden können (z.B. im Rahmen eines *Referats* zur Biografie Kleists oder zum antiken Mythos um Zeus und Alkmene), finden Sie im vierten Unterrichtsschritt.

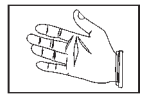


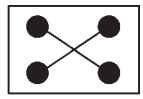
2. Schritt: Einen Werbezettel erstellen

Lernziele:

- *Die Schülerinnen und Schüler formulieren Interpretationshypothesen und lernen, ihre Interpretationstätigkeit eigenständig zu reflektieren.*
- *Sie lernen, Änderungen ihres Textverständnisses im Verlauf einer Unterrichtseinheit zu erkennen und zu artikulieren.*
- *Sie gestalten einen Werbezettel für eine Aufführung von Kleists Amphitryon, die sich an ein jugendliches Publikum richtet.*

Dieser Unterrichtsschritt dient der Umsetzung der Erkenntnisse zum Interpretationsprozess am gesamten Dramentext. Er ist so konzipiert, dass er nicht eine Sequenz im Unterrichtsprozess bildet. Die hier ausgeführten Vorschläge beziehen sich auf die im weiteren Unterrichtsverlauf wiederholt zwischengeschalteten Phasen der *Gruppenarbeit*. In diesen erstellen die Schülerinnen und Schüler nach und nach einen **Werbezettel** für eine Aufführung des *„Amphitryon“*, die sich an ein **jugendliches Publikum** richtet. Hierfür gestalten sie auf der Grundlage ihrer Lesetagebücher nach der ersten Gesamtlektüre des Dramas einen Entwurf, den sie in der Folge weiter ausarbeiten.





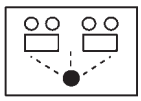
(c) Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

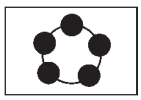
6.2.24	Heinrich von Kleist – Amphitryon

Unterrichtsplanung

Im Interpretationsprozess der Schülerinnen und Schüler geschieht durch dieses Verfahren Folgendes: Im Rahmen der Gestaltung ihres Entwurfs für den Werbezettel formulieren sie **Interpretationshypothesen**, die ihre Weiterarbeit am Text lenken. Dieses Verfahren wirkt sich somit positiv auf den gesamten weiteren Leseprozess aus. Zugleich wird so auch die gedankliche Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler erhöht.

Der Arbeitsauftrag auf **Texte und Materialien M6** fordert die **Hypothesenbildung** zu zentralen Elementen der Handlung, dem Erleben der Figuren, den Themen des Textes und seiner Wirkungsweise. Die gewählte Form zwingt zu inhaltlicher **Prägnanz und Kürze**, was Diskussionen in den Gruppen erfordert. Den Werbezetteln kann nach und nach der Charakter des Echten verliehen werden (vielleicht gerade auch im Kontrast zur üblichen Plakatgestaltung im Unterricht), wenn man den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, ihre Gestaltung mithilfe von Textverarbeitungsprogammen vorzunehmen. Die Arbeit mit dem Computer ist sicherlich ein nicht zu unterschätzender motivierender Aspekt, da viele Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Computer große Gestaltungsfähigkeiten zeigen. So könnte auch zu einem späteren Zeitpunkt die Überarbeitung der Werbezettel leichter vorgenommen werden.





Obgleich es sich vorerst um Entwürfe handelt, sollten auch diese Arbeitsergebnisse in einer **Präsentation** zur Auswertung gebracht werden (wurde mit dem Computer gearbeitet, können sämtliche Arbeitsergebnisse als Kopie gereicht werden). Anschließend folgt eine Besprechung im *Plenum* darüber, welcher der Entwürfe interessante und weiterzuverfolgende Lektürerichtungen formuliert.

Zunächst werden so die Unterschiede in den Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler konstruktiv genutzt und gewürdigt. Zusätzlich werden sie angehalten, ihre ersten Lektürekenntnisse anzuwenden und sich über Themen, die auch für den jugendlichen Leser von Interesse sein könnten, zu verständigen. Da es sich um einen sehr offenen Arbeitsauftrag handelt, sind deutlich mehr und sicher auch andere Punkte als die folgenden als **Ergebnisse** möglich (in dieser Fülle sowieso erst am Ende der Behandlung des Dramas):

- <u>Handlungselemente:</u>
  - **Doppelgängermotiv:** zweimal Amphitryon, zweimal Sosias
  - **Verwechslung von Personen:** Zeus und Amphitryon können selbst von Alkemene, der Geliebten und Gattin Amphitryons, nicht auseinandergehalten werden. Gleiches gilt für Merkur und Sosias, die Charis nicht unterscheiden kann.
  - **Verwirrung:** Unklarheit darüber, wer wann was gemacht hat
  - **eingreifende Götter:** Merkur und Jupiter treten als Doppelgänger in der Welt der Menschen auf und greifen in ihr Leben ein. Damit korrespondiert die **Ohnmacht** der Menschen.
  - **Götter mit menschlichen Zügen:** Menschliche Züge zeigen sich in dem Bedürfnis Jupiters, geliebt zu werden. Sie treten auch in Merkurs Schelmerei zutage.

- <u>Erleben der Figuren:</u>
  - **Verzweiflung:** Dies gilt vor allem für Alkmene und Amphitryon. Während Amphitryon vor dem Problem steht, seine Identität nicht beweisen zu können, hat Alkmene das Problem, nicht zu wissen, wen sie liebt.
  - **Ärger:** Vor allem Sosias und Charis sind verärgert. Sosias ärgert sich über seinen Doppelgänger, Charis über das Verhalten Merkurs. Beide fühlen sich, anders als Alkmene und Amphitryon, jedoch nicht in den Grundfesten ihrer Person erschüttert.

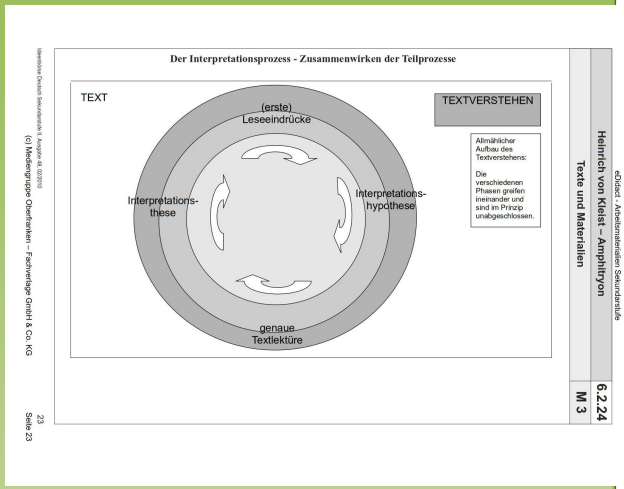
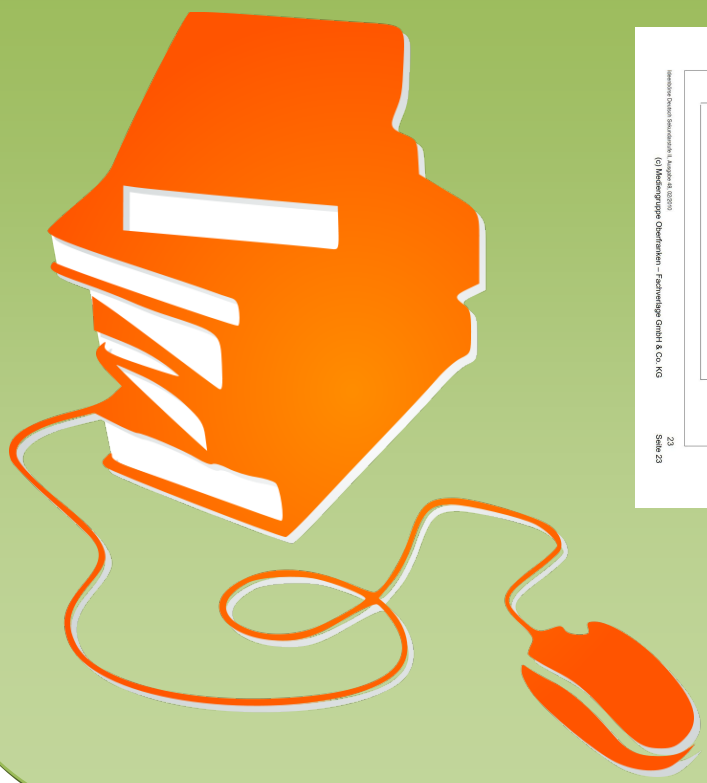
(c) Mediengruppe Oberfranken – Fachverlage GmbH & Co. KG

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Heinrich von Kleist: Amphitryon

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de