

DIDAKTISCHE ANALYSE

der Unterrichtsstunde vom 3. Juni 1997 im LK Deutsch (Herr Wamser):

„*Bitte um eine große Gunst*“: Der Konflikt um Maria Stuarts Hinrichtung“

Hausarbeit im Begleitseminar zum Fachdidaktischen Praktikum
Seminarleiterin: Dr. Christine Köppert
Sommersemester 1997, Universität Augsburg

Praktikumsschule: Paul-Klee-Gymnasium Gersthofen
Betreuungslehrer: Herr Wamser, Frau Schmidt

einereicht von:

Andreas Zellhuber, XXX
LA Gymnasium Deutsch/ Geschichte/ Sozialkunde, 7. Semester
Magister Geschichte d. Frühen Neuzeit, Alte Geschichte, Neuere Dt. Literaturwissenschaft,
5. Semester

INHALT

1. SACHANALYSE	S. 2
2. ANTHROPOGENE UND SOZIOKULTURELLE VORAUSSETZUNGEN	S. 4
3. VOM SCHÜLER ZU ERWERBENDE QUALIFIKATIONEN	S. 5
4. LERNZUSAMMENHANG	S. 6
5. KONKRETE LERNZIELE	S. 7
6. GEPLANTER UNTERRICHTSVERLAUF	S. 8
6.1. AUSFORMULIERTES UNTERRICHTSMODELL	S. 8
6.2. ÜBERSICHTSPLAN/ VERWENDETE MATERIALIEN: FOLIEN	S. 11
7. TATSÄCHLICHER UNTERRICHTSVERLAUF	S. 12
LITERATURVERZEICHNIS	S. 13

1. SACHANALYSE

Eines der für das Verständnis des Dramas „Maria Stuart“ von Friedrich Schiller - im Werk des Autors eine „thematische und formale Mittelstellung“ einnehmend und „zwischen Geschichtstragödie und Erlösungsdrama“ stehend¹ - bedeutenderen inhaltlichen Elemente stellt die bipolare, geradezu antithetisch zu nennende Figurenkonstellation des Dramas dar:

„Die Personenkonstellation der ‘Maria Stuart’ zielt auf die Herausarbeitung von Gegensätzen. In erster Linie sind natürlich die feindlichen Königinnen gegeneinandergestellt, Maria und Elisabeth: die Ohnmächtige, Gede mü tigte und Stolze, Mächtige; die Leidenschaft Weckende, aber von ihrem Volk vertriebene und die von ihrem Volk verehrte, die aber keine echte Liebe kennt; die Offene, Aufrcihtige und die Heuchlerin.“²

Diese „antithetische Konfigurierung bestimmt... den streng symmetrischen Wechsel der Schauplätze“³, aber auch die Bipolarität des Gefolges beider Protagonistinnen⁴ und der von diesem vertretenen Positionen:

„Wichtig für den Ideengehalt ist sodann die Antithetik von Burleigh und Shrewsbury: machiavellistisch bedenkenlose Staatsraison steht gegen Moral und Rechtsbewußtsein. In der von Realpolitik geprägten Welt muß Shrewsbury beiseite treten, Burleigh behält die Oberhand. - Eher für den Handlungsverlauf bedeutsam ist das Ringen zwischen Burleigh und Leicester: beide sind skrupellos im Taktieren und Intrigieren. Doch während Burleigh uneigennützig das Interesse wahrnimmt, verfolgt Leicester nur sein Eigeninteresse... - Ein wieder anderer Kontrast besteht zwischen Leicester und Mortimer: der eine verzichtet um der Macht willen auf Sittlichkeit..., der andere um der Leidenschaft willen.“⁵

Ähnlich Reinhard Leipert, der als „zentralen Konflikt“ die Konkurrenz „zwischen Macht und Recht, zwischen Legitimität und Moralität anhand zweier grundsätzlicher Modelle geschichtlich-politischen Handelns, und im tragischen Scheitern beider zugleich die historisch (noch) nicht gegebene Versöhnbarkeit von individuellem und gesellschaftlichem Interesse“ nennt.⁶

Und Hansjürgen Popp sieht „Maria Stuart“ gar als Beweis für die Unverträglichkeit von menschlich-moralischem und machtpolitischem Handeln, denn „Das dramatische Geschehen zeigt immer wieder, daß Macht und Moral sich nicht vereinbaren lassen.“⁷

Zentrale Stelle für die Entfaltung der diversen Konfliktfelder stellt vor allem der dritte Auftritt im zweiten Aufzug des Dramas dar. Hier werden auf diversen Argumentationsebenen (Recht, Ethik/ Moral, Staatsräson/ Machtpolitik, Erotik und Religion) die Konflikte um den Urteilsspruch, die eventuelle Begnadigung, die Thronkonkurrenz, die erotische Attraktivität sowie die Religionszugehörigkeit dialektisch zwischen den Vertretern der beider Parteien (Burleigh auf Seiten

¹ Zu dieser Einschätzung gelangt Reinhard Leipert, Friedrich Schiller. Maria Stuart, München 1991 (Oldenbourg Interpretationen, Band 43), S. 40

² Hansjürgen Popp, Maria Stuart, Stuttgart u.a. 1996, S. 59

³ Ebd., S. 59

⁴ Hans Peter und Martina Herrmann, Friedrich Schiller: Maria Stuart, Frankfurt/ Main 1989, S. 46

⁵ Popp, Maria Stuart, S. 59

⁶ Leipert, Schiller. Maria Stuart, S. 40

⁷ Popp, Maria Stuart, S. 43

Elisabeths, Talbot, Graf von Shrewsbury auf Seiten Maria Stuarts, Leicester eine Mittelposition einnehmend) ausgefochten.

Wenn auch Elisabeths Urteilsspruch später angeblich unabhängig von dieser Diskussion gefällt werden wird („ELISABETH [*steht auf*]. >Mylords, ich habe nun eure Meinungen/ Gehört und sag euch Dank für euren Eifer./ Mit Gottes Beistand, der die Könige/ Erleuchtet, will ich eure Gründe prüfen/ Und wählen, was das Bessere mir dünkt.<“⁸), haben doch eben die dort ausgetauschten Argumente ihre Wirkung auf die englische Königin, die ihren moralisch vielleicht verwerflichen, machtpolitisch aber sicherlich verständlichen Urteilsspruch als souveräne Monarchin von Gottes Gnaden alleine zu verantworten hat.

Diese zentralen Ereignisse im Vorfeld der Peripetie des Dramas und ihre Rolle für das Verständnis des selben sind wohl Grund genug, in einer Unterrichtsstunde einmal etwas eingehender auf die in „Maria Stuart“ behandelten Argumentationsebenen und Konfliktfelder einzugehen und anhand der antithetischen Konstellation der Argumente und ihrer Vertreter die bipolare, antithetische Konstellation der beiden Protagonistinnen aufzuzeigen und nachzuzeichnen.

2. ANTHROPOGENE UND SOZIOKULTURELLE VORAUSSETZUNGEN

⁸ Friedrich Schiller, Maria Stuart, Stuttgart 1990, Vers 1455-1459

Die zu besprechende Stunde fand statt in einem Leistungskurs Deutsch Ende der 12. Jahrgangsstufe. Zu dieser Zeit beträgt das Durchschnittsalter 17 bis 19 Jahre, und tatsächlich scheint keiner der Kursteilnehmer(innen) diese Altersspanne unter- oder überschritten zu haben.

Den maßgeblichen Entwicklungspsychologen zu Folge zeigen die Schüler in diesem Alter „einen deutlichen Fortschritt im Textbewußtsein, das jetzt als ein Erkennen von Textstrukturen in Erscheinung tritt.“ Sie verfügen nun über „abstrahierende Denkopoperation(en)“ und sind in der Lage, „situationsübergreifende Bewußtseinsstrukturen als Gründe für einzelne Verhaltensweisen (zu) erkennen...“.⁹

Ein Blick auf die diversen Kurvenmodelle zur Intelligenzentwicklung zeigen darüber hinaus, daß in diesem Alter auch ein erster Höhepunkt der „intellektuellen Leistungsfähigkeit“ erreicht ist.¹⁰ Daher dürften auf dieser Ebene sowohl die kognitive, als auch die affektive und die sprachlich-literarische Entwicklung nahezu vollständig abgeschlossen sein.

Nach Rolf Oerter gewinnen „Auf dieser letzten Stufe der Intelligenzentwicklung... die Operationen und Gruppierungen ihre Unabhängigkeit vom Gegenstand, auf den sie angewandt werden. (...)

Der Jugendliche wendet nun das Denken auf Annahmen an, die in der Außenwelt nicht gegeben sind. Er kommt aufgrund der reflektierten Anwendung der Operationen zu Schlüssen, deren Richtigkeit nicht an der äußeren Realität überprüft zu werden brauchen. Damit kann sich der Jugendliche der formalen Logik bedienen und mathematisch denken.“¹¹

Soweit zu den anthropogenen Voraussetzungen der Unterrichtsstunde.

Was nun die soziokulturellen Faktoren anbelangt, so ist zu vermerken, daß ein Leistungskurs Deutsch wohl aus hochmotivierten und interessierten Teilnehmern besteht. Die geringe Zahl von gerade einmal zehn Schülern erhöht darüber hinaus die Effizienz des Kommunikationsgefüges und bietet wenig Raum für Ablenkungen aller Art, ist also ebenfalls aufnahmesteigernd.

Hinzu kommt, daß die Schüler des Paul-Klee-Gymnasiums in Gersthofen, einem nördlich gelegenen, relativ wohlhabenden Vorort Augsburgs, einem sozialen Umfeld entstammen, das - soweit eine solche Beurteilung aus einer Art Außenseiter-Perspektive, wie sie die des Praktikanten zwangsläufig darstellt, möglich ist - keine Negativ-Faktoren enthält, die vielleicht aus anderen Stadtteilen bekannt sind, wie zum Beispiel ein hoher Ausländeranteil, eine hohe Kriminalitätsrate, eine große Anzahl von sogenannten „Schlüsselkindern“, Plattenbauten/ Sozialwohnungen und der dergleichen mehr.

3. VOM SCHÜLER ZU ERWERBENDE QUALIFIKATIONEN

⁹ Heiner Willenberg, Zur Psychologie des Literaturunterrichts, Frankfurt 1986, S. 39

¹⁰ Rolf Oerter, Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1967, S. 413-416; Modelle und Zitat S. 415

¹¹ Ebd., S. 455

Eine Stunde über den „Konflikt um Maria Stuarts Hinrichtung“ soll auf kognitivem Feld zunächst einmal vor allem jene im Alltag und im späteren Berufsleben hochbedeutende Grundkompetenz der Aufnahme und Analyse von Kommunikationsstrukturen, ihrer Bedingtheit und ihren Auswirkungen fördern.

Dazu ist es auf konkreter Ebene nötig, in die verschiedenen Argumentationsebenen der Diskussion in der exemplarisch ausgewählten Szene II. 3. einzudringen und dort die zugehörigen, von den Disputanten erörterten und umkämpften Konfliktfelder ausfindig zu machen.

Damit einher gehend soll der Blick geschärft werden für den „Subtext“, das heißt für subkutan, unter der Textoberfläche vertretene Positionen und dargebotene Einstellungen.

Ein weiteres Anliegen ist, das Augenmerk auf die mit den dialektisch vorgebrachten Argumenten verknüpfte bipolare, antithetische Konstellation der Hauptfiguren „Maria Stuarts“ zu lenken, die später, in der Peripetie des Dramas in Szene III. 4., von entscheidender Bedeutung sein wird.

Im affektiven Bereich gehört zu einem der Hauptziele der Unterrichtsstunde neben der - wohl fast von selbst sich einstellenden - Identifikation mit einer der Personen beziehungsweise der von ihnen vertretenen Positionen sowie dem allgemeinen Wecken von Interesse für dramatische Gestaltungs- und Handlungsabläufe, die ja fast ausschließlich über die dargestellten Dialoge definiert werden, auch die (Be-) Wertung und Einordnung der dem Leser offerierten Argumente und auch der Motivationen, Intentionen und persönlichen Strukturierung der Argumentierenden.

Darüber hinaus fördert die Improvisation eines wechselseitigen Streitgespräches zum Sammeln von Argumenten Für und Wider die Hinrichtung Maria Stuarts im zweiten Unterrichtsabschnitt (siehe 6. 2.) die sprachliche und kognitive Kreativität der Kursteilnehmer.

4. LERNZUSAMMENHANG

Der curriculare „Fachlehrplan für Deutsch“ des „Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst“ benennt für die zwölfte Jahrgangsstufe als erstes Themengebiet die „Literatur der Klassik und der Romantik“ und die wesentliche Wesensmerkmale dieser Epochen, wozu - für die hier zu besprechende Unterrichtsstunde von besonderer Bedeutung - auch die „historische(n), gesellschaftliche(n) und biographische(n) Hintergründe“ sowie die „philosophisch-literarische(n) Grundideen, Welt- und Menschenbild“¹² zählen.

Als „Schwerpunkt der Lektüre“ wird dabei die literarische Gattung des Dramas empfohlen¹³ und als Lerninhalte neben anderen die „Elemente des klassischen Dramas, ästhetische Wirkung und Funktion des Dramas“ sowie „Strukturmerkmale“ genannt und als Beispiele konkret das „Ideen- und Geschichtsdrama“ genannt.¹⁴

Dabei korrespondieren diese Thematiken mit dem Lernbereich „Methoden der Literaturbetrachtung“. Hier soll den Schülern ein Instrumentarium für die wissenschaftliche Betrachtung an die Hand gegeben werden - ein Instrumentarium, das einen Zugang zu Literatur allgemein liefert, das aber natürlich auch für die Analyse dramatischer Texte nicht nur von großem Vorteil, sondern geradezu unerlässlich ist.

Dabei gilt zu beachten, diese „Methodenlehre nicht als isolierte Theorie, sondern in schulgemäßer Form und enger Anbindung an die Behandlung geeigneter Beispiele aus der Literatur“ zu vermitteln.¹⁵ Für unser konkretes Beispiel kann das nur bedeuten, sollten einige der im Unterricht durch Analyse der Dialogtexte zur Anwendung kommende Termini den Schülern noch unbekannt sein, werden diese im Rahmen der Stunde und anhand des betreffenden Abschnittes erklärt und beigebracht.

Was den Lernzusammenhang anbetrifft, so ist die hier behandelte Unterrichtseinheit insofern kohärent mit der vorangegangenen, von meinem Kommilitonen Jochen Staab gehaltenen Stunde, als dieser Form, Aufbau und „Makrostruktur“ des Dramas zum Thema machte sowie die dialektische Situation der Peripetie in Szene III. 4. aufzeigte.

Demgegenüber wandte sich die Unterrichtseinheit „Der Konflikt um Maria Stuarts Hinrichtung“ der „Mikrostruktur“ des Dramas, oder besser: jener Mikrostruktur des Stückes zu, welche die eben erwähnte dialektische Situation auf dem Höhepunkt der „Maria Stuart“ entscheidend vorbereitet und - keineswegs im Widerspruch dazu - zugleich erklärt.

5. LERNZIELE

¹² Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst: Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Deutsch, München 1992, S. 356

¹³ Ebd., S. 356 und, konkreter, die „Vorschläge zur Textauswahl“, S. 365/ 366

¹⁴ Ebd., S. 356

Zunächst einmal muß vorausgeschickt werden, daß bei einem komplexeren Unterrichts-Thema wie dem hier behandelten die Auswahl konkreter Lernziele weniger faßbar sein kann, als bei einem klar strukturierten Unterrichtsabschnitt in Mittel- oder Unterstufe.

Zu dieser Auswahl zählen neben den in Abschnitt 3 bereits aufgeführten Zielen folgende:

Im ersten Unterrichtsabschnitt (siehe Abschnitt 6.) das Erfassen der historisch-biographischen Hintergrundinformationen und, davon ausgehend, das Erfassen und Feststellen der Bipolarität des Dramas, wie es sich in Personen, Argumenten und Schauplätzen äußert.

Im zweiten Unterrichtsabschnitt das Sammeln von Pro- und Contra-Argumenten in einem von den Schülern inszenierten improvisierten Streitgespräch, wobei zuvor die kurze Überlegung anzustellen wäre, welche Konfliktfelder sich aus der Rivalität beider Kontrahentinnen ergeben.

Dann die Zuordnung der verschiedenen Konfliktfelder zu den Ebenen der Argumentation (Urteilsspruch -> Recht; Gnadenakt -> Ethik/ Moral; Thronkonkurrenz -> Staatsräson/ Machtpolitik; [erotische] Attraktivität -> Liebe/ Erotik; Religionszugehörigkeit -> Religion).

Im dritten Unterrichtsabschnitt schließlich die Erarbeitung der Argumentationslinien und Kommunikationsstrukturen zwischen den „Stellvertretern“ der beiden Hauptakteurinnen durch Analyse der Argumentation bei Leicester (V. 1438-1454), Burleigh (V. 1254-1294) und Talbot (V. 1351-1373).

6. UNTERRICHTSVERLAUF

¹⁵ Ebd., S. 359

6. 1. AUSFORMULIERTES UNTERRICHTSMODELL

Die Unterrichtseinheit „Bitte um eine große Gunst: Der Konflikt um Maria Stuarts Hinrichtung“ beginnt mit einem Bildimpuls, der das Interesse der Schüler auf den Unterricht lenkt und zugleich einen ersten Hinweis auf die Thematik der Stunde birgt:

Auf den Overheadprojektor (OHP) wird eine Folie mit den Portraits beider Königinnen aufgelegt, die darüber hinaus in einigen wenigen Stichworten die historisch-biographische Situation erklärt (siehe Abschnitt 6.2.).

Diese Hintergrundinformationen werden kurz von einem Schüler vorgetragen. Nun stellt der Lehrer die Frage, auf was die Gegensätzlichkeit dieser Informationen (Schottland <-> England, Katholikin <-> Protestantin, usw.) sowie die Gegenüberstellung der beiden Portraits verweisen. Daraufhin dürfte ohne weitere Hilfestellung festgestellt werden, daß hier eine Konkurrenz vorliegt, in der die Kontrahentinnen antithetisch/ bipolar einander gegenüberstehen.

Im Anschluß an diese Unterrichtseinheit, die etwa drei Minuten in Anspruch nehmen soll, werden Arbeitsblätter (AB) ausgeteilt, die von der Folienvorlage abgezogen wurden.

Im zweiten Unterrichtsschritt werden die Schüler gebeten, zusammen mit dem Nachbarn die kurze Überlegung (einige wenige Minuten) anzustellen, welche Konfliktfelder sich aus der Rivalität der Kontrahentinnen ergeben könnten. Die Ergebnisse können als kurzer Zwischenschritt, als Gedächtnisstütze gleichsam, an der Tafel notiert werden, fließen aber noch nicht in das zusammenfassende Schema (s.u.) ein.

Dann teilt der Unterrichtende die Klasse in zwei Gruppen auf, die, bedingt durch die vorteilhafte Hufeisen-Gruppierung der Tische, einander gegenüber sitzen, und erteilt dann den Auftrag, ein wechselseitiges, improvisiertes Streitgespräch zu inszenieren. In dieser Diskussion sollen so auf spielerische und kreativitätsfördernde Art und Weise Argumente Für und Wider die Hinrichtung der schottischen Königin gesammelt werden.

Nach etwa fünf Minuten dürften alle wesentlichen Stichwörter gefallen sein, um die verschiedenen Konfliktfelder und ihre jeweiligen Argumentationskategorien (siehe Abschnitt 5.) vorläufig an der Tafel schriftlich zu fixieren.

Nun wird die Lektüre zur Hand genommen.¹⁶ In einem offenen, wechselseitigen Unterrichtsgespräch sollen nun in einem längeren, etwa eine halbe Stunde dauernden Unterrichtsabschnitt die Argumentationslinien und Kommunikationsstrukturen der Szene II. 3. erarbeitet werden - immer unter Mitberücksichtigung der zuvor gewonnenen Erkenntnisse über die hier relevanten Konfliktfelder und Argumentationskategorien.

Da nur schwer abzuschätzen ist, wie tief das U-Gespräch in die Dialoge des Dramas eindringt, und vor allem, wie viel Zeit benötigt wird, um zu den gewünschten Ergebnissen zu gelangen, ist die

Behandlung der abschließenden Stellungnahme des Grafen von Leicesters (V. 1438-1454) vorrangig. Sie führt, da am Ende der Szene stehend, einen recht guten, abwägenden Überblick über die im Laufe der Diskussion zustande gekommenen Argumente auf.

Die Burleigh- (V. 1254-1294) und Talbot-Argumentationen (V. 1351-1373) können demgegenüber nachrangig und je nach Stand der verbliebenen Zeit behandelt werden.

Dann wird ein Schüler gebeten, den betreffenden Abschnitt vorzulesen. Anschließend sollte im Unterrichtsgespräch folgendes erarbeitet werden:

Zunächst einmal trifft Leicester die Feststellung, daß es sich bei diesem Konflikt um die Hinrichtung der schottischen Königin primär um einen Konflikt zwischen Recht und Staatsraison handelt. Unversöhnlich stehen sich „Gericht“ und „Staatsrat“ (V. 1439/ 1440) sowie „Recht“ und „Vorteil“ (V. 1441) gegenüber.

Dann bemerkt der Graf, daß die politische Situation sich inzwischen sehr zum Vorteil Elisabeths gewandelt hat und die Hinrichtung hinfällig macht. Außerdem stellt er fest: „Wozu sie also töten? Sie *ist*

tot!“ (V. 1447). Hier sollte der Lehrer die Frage stellen, auf welche (verschiedenen) Arten Maria Stuart „tot“ sein könnte (Politisch, moralisch, etc.?).

Des weiteren gibt Leicester zu bedenken, daß die Königin aus dem Hause Stuart durch ihre voreilige Hinrichtung zu einer Märtyrerin stilisiert und so nachträglich doch wieder zu einer Bedrohung für das englische Königshaus werden könnte. Daher solle man die schottische Königin lieber als Faustpfand gegen weitere Aufstands- oder Attentatsversuche verwenden:

„Sie lebe - aber unterm Beile
Des Henkers lebe sie, und schnell, wie sich
Ein Arm für sie bewaffnet, fall' es nieder.“
(V. 1452-1454)

So entkräftet er das Argument Burleighs, daß Maria Stuart eine Bedrohung nicht nur für den Thronanspruch Elisabeths, sondern sogar eine ernsthafte Bedrohung für ihr Leben und ihre Unversertheit darstelle.

Burleighs Rede hingegen stellt sich ganz in den Dienst einer kühlen, machtpolitisch berechnenden Staatsraison. Zunächst einmal, so argumentiert der königliche Berater, garantierte Elisabeth durch die Beseitigung der katholischen Königin von Schottland die „richtige“, nämlich protestantische Konfession („das teuer/ Erworbne Licht der Wahrheit“, V. 1256/ 1257) des Inselreiches.

Dann hebt er ab auf die politischen Verbindungen Maria Stuarts ins feindliche gesonnene Ausland:

„Dort ist das Rüsthaus, wo sie Blitze schmieden,
Dort wird der Königsmord gelehrt...“
(V. 1272/ 1273)

¹⁶ Textgrundlage ist die preiswerte und zugleich textkritische, mit Erläuterungen und Dokumenten versehene, von Christian Grawe herausgegebene Reclam-Ausgabe: Friedrich Schiller, Maria Stuart, Stuttgart 1990

Unterschwellig verknüpft Burleigh sodann die machtpolitische Komponente mit der erotischen: Die neun Jahre jüngere, den historischen Zeugnissen zufolge ungleich attraktivere Schottin ist „Die Ate dieses ew'gen Krieges, die mit/ Der Liebesfackel dieses Reich entzündet.“ (V. 1281/ 1281).

Das wohl wesentlichste Argument für die Beseitigung Maria Stuarts führt der Baron von Burleigh gegen Ende seiner Rede an: das der Thronkonkurrenz:

„...sie (gemeint ist Maria Stuart)
Auf deinen Thron zu setzen, ist der Zweck.
Denn dies Geschlecht der Lothringer erkennt
Dein heilig Recht nicht an, du heißest ihnen
Nur eine Räuberin des Throns...“
(V. 1285-1289)

Und daher lautet das vom Autor mit zahlreichen Antithesen und Parallelismen versetzte Schlußwort Burleighs auch programmatisch:

„Du mußt den Streich erleiden oder führen.
Ihr Leben ist dein Tod! Ihr Tod dein Leben!“
(V. 1293/ 1294)

Anders bei Talbot, Graf von Shrewsbury. Er zweifelt das Gerichtsurteil wegen „Verfahrensfehler“ grundsätzlich an, denn schließlich sei der schottischen Königin erst gar kein Anwalt zur Seite gestellt worden.

Außerdem bittet er Elisabeth, Gnade vor Recht ergehen, Barmherzigkeit walten zu lassen. Hier ließe sich eine Verbindung herstellen zu der historischen Dimension des Gnadenaktes. Schließlich ist dieser eine herrschaftliche Tugend, die schon in der Antike geübt wurde (als Beispiel mag die caesarianische „clementia“ dienen) und noch heute als besonderes Privileg jedem Staatsoberhaupt und jedem Souverän zugestanden wird.

Anschließend gibt er Elisabeth auch zu denken, daß diese „ihr (Maria Stuarts) Antlitz nie gesehn“ (V. 1361) habe - ein Hinweis auf die Bemühungen der schottischen Königin und ihrer Fürsprecher, durch ein persönliches Gespräch mit der Konkurrentin, wie es in Szene III. 4. verhängnisvoller Weise Wirklichkeit wird, ein günstiges Urteil, gar eine Aussöhnung herbeizuführen.

Dann kommt der Graf auf die „finster unglücksvolle Zeit“ (V. 1367), das „Angstgedränge bürgerlichen Kriegs“ (V. 1368), machtpolitische Zwänge und widrige Zeitumstände also, zu sprechen, die Maria Stuart zu ihrem angeblichen, auch von Talbot nicht geleugneten Verbrechen verleitet hätten.

Nach der Durchdringung dieser drei Passagen sind weitere fünf Minuten für die Sicherung der gewonnenen Ergebnisse vorgesehen. Dazu wird durch zusammenfassende, gezielte Fragestellungen und unter Einbezug der bereits an der Tafel festgehaltenen wichtigsten Stichwörter ein gemeinsames, übergeordnetes Schema entworfen, das auf der Folie unter der Überschrift „Argumentationsebenen“ in das Feld zwischen den Portraits beider Königinnen eingetragen und anschließend von den Schülern auf die Arbeitsblätter übernommen wird (s. 6. 2.).

6. 2. ÜBERSICHTSPLAN/ VERWENDETE MATERIALIEN: FOLIE

„Bitte um eine große Gunst“:

Der Konflikt um Maria Stuarts Hinrichtung

ZEIT	INHALT/ UNTERRICHTSSCHRITTE	METHODEN/ INTERAKTIONSFORMEN	MEDIEN
3 Min.	Auflegen einer Folie mit den Portraits beider Königinnen sowie kurzen historisch-biographischen Hintergrundinformationen; Erfassen und Feststellen der Bipolarität des Dramas, auf die im folgenden anhand des Konflikts um Maria Stuarts Hinrichtung näher eingegangen werden soll; Austeilen der AB	Bildimpuls	OHP/ Folie mit den Portraits beider Kontrahentinnen; AB
7 Min.	Kurze Überlegung: Welche Konfliktfelder ergeben sich aus der Rivalität beider Kontrahentinnen? Sammeln von Pro- und Contra-Argumenten im Streitgespräch; Feststellen der verschiedenen Konfliktfelder (Urteilsspruch, Gnadenakt, Thronkonkurrenz, erotische Attraktivität, Religionszugehörigkeit) und der jeweiligen Argumentationsebenen (Recht, Ethik/ Moral, Staatsräson/ Machtpolitik, Erotik, Religion); schriftliche Fixierung	Partnerarbeit Improvisation eines wechselseitigen Streitgespräches	 OHP/ Folie AB
30 Min.	Erarbeitung der Argumentationslinien und Kommunikationsstrukturen in Szene II. 3. unter besonderer Berücksichtigung der Argumentationsebenen	Abschnittweises Lesen der Leicester-Argumentation (V. 1438-1454), der Burleigh-Argumentation (V. 1254-1294) und der Talbot-Argumentation (V. 1351-1373); U-Gespräch;	Lektüre
5 Min.	Ergebnissicherung: Zur Wiederholung und Verbildlichung der Ergebnisse Entwurf eines zusammenfassenden Schemas	Festhalten des Schemas auf Folie und AB	OHP/ Folie AB

7. TATSÄCHLICHER UNTERRICHTSVERLAUF

Der tatsächliche Unterrichtsverlauf unterschied sich erfreulicherweise nur in einigen wenigen Punkten vom geplanten.

So wurde beim Arbeitsauftrag „Improvisation eines wechselseitigen Streitgespräches“ die Anweisung zur Aufteilung der Gruppen mißverstanden, und es wurde nun nicht von Klassenhälfte zu Klassenhälfte, sondern paarweise untereinander diskutiert.

Das hatte wegen der geringen Größe des Kurses jedoch keine nachteiligen Konsequenzen wie etwa vermehrte Unruhe zur Folge, so daß es vom Unterrichtenden als unsinnig angesehen wurde, durch die erneute Aufteilung der Gruppen Verwirrung zu erzeugen.

Denn die Aufgabe - das Sammeln von Argumenten Für und Wider die Hinrichtung - wurde von der veränderten Situation nur insofern berührt, als sie vom Kursleiter erhöhte Konzentration für die verwendeten Stichwörter verlangte.

Der Ablauf der dritten Unterrichtseinheit - Analyse der Argumentationen der „Stellvertreter“ - gerierte sich so komplikationslos, daß nicht nur alle vorgesehene Passagen besprochen werden konnten, sondern im Zuge einer Diskussion um die Stichhaltigkeit dieser Argumente, an der sich auch Herr Wamser, der Kursbetreuer, beteiligte, auch andere Abschnitte aus Szene II. 3. miteinbezogen wurden.

So beispielsweise die Passage, in der aus Elisabeths Worten deutliche Eifersucht auf die jüngere und attraktivere Kontrahentin spricht (V. 1398-1403) oder Talbots Hinweis auf den gleichen Rang beider Monarchinnen, der ausschließt, daß der „lediglich“ adlige Staatsrat oder gar die englische Königin selbst sich zum Richter über eine ausländische Königin aufspielen.

LITERATURVERZEICHNIS

PRIMÄRLITERATUR:

Friedrich Schiller, Maria Stuart, Stuttgart 1990

SEKUNDÄRLITERATUR:

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst: Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Deutsch, München 1992

Hans Peter und Martina Herrmann, Friedrich Schiller: Maria Stuart, Frankfurt/ Main 1989

Reinhard Leipert, Friedrich Schiller. Maria Stuart, München 1991 (Oldenbourg Interpretationen, Band 43)

Rolf Oerter, Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1967

Ders., Entwicklungspsychologie, München u.a. 1987

Hansjürgen Popp, Maria Stuart, Stuttgart u.a. 1996

Heiner Willenberg, Zur Psychologie des Literaturunterrichts, Frankfurt 1986

Anita Zirz, Friedrich Schiller, Maria Stuart, Stuttgart 1980 (Lesehefte für den Unterricht)