

Szenisches Interpretieren im Deutschunterricht

1. Kontext: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Wesentlicher Anstoß für eine Akzentuierung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren ist die Beobachtung, dass ein rein analytischer und nur nach gängigen Mustern Texte interpretierender Unterricht vielen Schülerinnen und Schülern nicht gerecht wird, ja sogar vielen gerade durch den Literaturunterricht jeder Spaß am Lesen genommen wird und ein Teil der Lernenden systematisch aus den unterrichtlichen Diskursen ausgeschlossen bleibt. „Dies ist fast unvermeidlich, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht auch in ihrer Sinnlichkeit, ihren Gefühlen, ihrer Phantasie, ihrem Tätigkeitsdrang angesprochen werden.“¹ Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht „betrachtet auch nicht-analytische Zugangsweisen zu Texten als Verstehens- und Interpretationsleistung. Eine Bleistiftskizze, eine Pantomime, das Erfinden einer Parallelgeschichte können der Texterschließung dienen; sie initiieren und dokumentieren analoge, abbildhafte Verstehensweisen. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht sieht die Förderung der Imaginationskraft als wesentliche Voraussetzung literarischen Verstehens.“²

2. Szenisches Interpretieren – zentrale Aspekte des Ansatzes

Den in diesem Zusammenhang mit dem Ansatz des szenischen Interpretierens verfolgten Formen der Textbegegnung liegt die Annahme zugrunde, dass literarische Texte grundsätzlich szenische Vorstellungen evozieren und aktivieren können. Ebenso besitzen sie stets Leerstellen, deren inhaltliche Füllungen in einem prinzipiell offenen Interpretationsprozess nicht eindeutig festgelegt sind. Eine pointierte Formel für die hier vorgestellten Verfahren könnte nun lauten: „Vorstellen, was man sich vorstellt.“ In Konfrontation mit dem literarischen Kunstwerk werden innere Vorstellungsbilder erschaffen, die es gilt, in der unterrichtlichen Situation zu "veräußern", nach außen zu tragen, vorzustellen und so das Imaginierte als Grundlage für weitere Analysen und Diskussionen im Unterricht greifbar zu machen. Um diese Veräußerungen in szenischer Gestaltung konkret zu initiieren und zu organisieren, wurden theater- und schauspielpädagogische Theorien und Verfahren auf ihr Potential hin untersucht, als methodische Verfahren im Unterricht eingesetzt werden zu können³ (siehe Auswahl der konkreten methodischen Zugriffe in Abschnitt 4). Für den Einsatz der Arbeitstechniken im Deutschunterricht können folgenden Grundüberlegungen zusammengefasst werden:

a. Szenische Interpretation ist *eine* Möglichkeit der Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Deutschunterricht und verfügt als Arbeitstechnik über ein breit gefächertes methodisches Repertoire, das dem Textverständnis dienen soll. Subjektive⁴, aber vom Text abgeleitete Vorstellungsbilder und

¹ Haas, Gerhard, Menzel, Wolfgang, Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, Basisartikel Praxis Deutsch, Heft 123, 1/1994, S.17

² Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Bogdal/Korte, München 2002, S.253

³ Vgl. Scheller, Ingo: Szenische Interpretation, Seelze 2008, S.16f.

⁴ Ingo Scheller verweist kritisch auf die zu geringe Beachtung des ‚Eigenwerts‘, den der von der Spielerin/dem Spieler geprägte persönliche Anteil eines szenischen Produkts besitze und der nicht nur im Hinblick auf die Textgrundlage zu werten sei. Vgl. Scheller, Ingo: Szenische Interpretation, S.28ff.

szenische Deutungen sind stets mit der Textgrundlage abzugleichen; der Text steht letztlich im Mittelpunkt, er ist Ausgangs- und Zielpunkt der angewendeten Verfahren.

b. Szenische Interpretation umfasst ein breites Spektrum an Methoden, die Spielerisches und Reflexiv-Analytisches im Prozess der Auseinandersetzung und des Verstehens literarischer Texte verknüpfen. Metakognitive Prozesse werden zudem dadurch in Gang gesetzt, dass auch das Spiel-/Interpretationsprodukt (als symbiotisches Ergebnis einer reflexiven und erprobenden Auseinandersetzung mit dem Text) selbst wieder reflektiert wird.

c. Die Begriffskomponente "*Interpretation*" soll den Zusammenhang von entstehendem "Spiel"-Produkt und Ausgangstext betonen; im Doppelbegriff der "*szenischen Interpretation*" wird aber zugleich auf Aspekte wie Sinnlichkeit, Probehandeln, Improvisationsfreude, Prozesshaftigkeit und kreativ-gestalterische Spiellösungen verwiesen.

d. Verschiedene Methoden und Aufgabenstellungen des szenischen Interpretierens können - je nach didaktischer Zielsetzung - das (unter 4.) vorgestellte Spektrum unterschiedlich ausreizen. In logischer Konsequenz müssen jedes gewählte Verfahren und jede Aufgabenstellung sorgfältig auf ihre Leistung für anvisierte Stundenziele hin hinterfragt werden.

3. Didaktische Überlegungen

3.1 Verankerungen

Dem Ansatz der Szenischen Interpretation als einem Handlungsfeld des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts liegen unterschiedliche wissenschaftliche Konzepte zugrunde (literaturwissenschaftliche (z.B. Rezeptionsästhetik, konstruktivistische Literaturtheorie), pädagogische (Schülerorientierung, Individualisierung), lerntheoretische (Lernen als mentales Konstrukt; Lerntypen) sowie Handlungstheorien).

Auf den Einsatz des szenischen Interpretierens im Deutschunterricht wird im **Bildungsplan (2016)** explizit verwiesen (**Die Schülerinnen und Schüler „analysieren, entwickeln und praktizieren im szenischen Spiel und im Rollenspiel theaterspezifische Ausdrucks- und Kommunikationsformen und nutzen diese zur Interpretation“⁵** (Einleitung zu den PK *Sprechen und Zuhören*)), zudem korrespondieren die Verfahren mit verschiedenen weiteren Kompetenzbeschreibungen:

Die Schülerinnen und Schüler können „die ästhetische Qualität eines Textes erfassen und ihn als gestaltetes Produkt begreifen“ (PK, Lesen, 14), „Textverstehen als dynamischen Prozess der Bedeutungszuweisung reflektieren und die Perspektivgebundenheit ihrer Textrezeption erkennen“ (PK, Lesen, 26), „Bedingungen von Textverstehensprozessen bei Texten unterschiedlicher medialer Form reflektieren und ihre jeweiligen Verstehensentwürfe (auch mittels Deutungshypothesen) textbezogen vergleichen“ (PK, Lesen, 27).

Die Schülerinnen und Schüler können „ihre Redeweise (Artikulation, Körpersprache) und ihre rhetorischen Fähigkeiten situations- sowie adressatengerecht anwenden und deren Wirkung reflektieren“ (PK, Sprechen, 4), „Texte, Situationen und eigene Erfahrungen szenisch gestalten und damit erschließen“ (PK, Sprechen, 9), „unterschiedliche Sprechsituationen szenisch gestalten“ (PK, Sprechen, 14).

Die Schülerinnen und Schüler können „mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren ein plausibles Textverständnis herausarbeiten (zum Beispiel Texttransformationen, Ausgestaltungen,

⁵ Alle Zitate aus dem Bildungsplan unter:

<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/D>

Formen szenischen Interpretierens)“ (IK 7/8, Literarische Texte, 15 und ähnlich IK 5/6, Literarische Texte, 12; IK 9/10 Literarische Texte, 17; IK 11/12, Literarische Texte (LK/BF), 18).

Begleiten Schreibaufträge den Einsatz einer Methode des szenischen Interpretierens werden weitere Kompetenzen geschult, z.B.: „nach literarischen oder nicht-literarischen Vorlagen Texte neu, um- oder weiterschreiben und gestaltend interpretieren“ (PK, Schreiben, 32), „Emotionen und eigene Befindlichkeiten ausdrücken und dabei angemessene sprachliche Mittel nutzen“ (PK, Schreiben, 33).

Durch die im spielerischen Prozess auf intensive Weise gegebene Möglichkeit, andere und fremde Perspektiven einzunehmen, scheinen zudem die Methoden des szenischen Interpretierens einen besonderen Beitrag zur Ausbildung weiterer Kompetenzen leisten zu können, die in den Leitgedanken zum Fach Deutsch im Bildungsplan zu finden sind:

„In schulischen Kommunikationssituationen erfahren die Lernenden Alterität und Heterogenität als soziale Realität und lernen, mit unterschiedlichen Lebensentwürfen umzugehen. [...] Durch die Begegnung mit unbekanntem sowie fiktionalen Welten und fremden Sprach- und Denkmustern, die zu einer Auseinandersetzung mit Vertrautem und Fremdem anregen, fördert der Deutschunterricht Sensibilität und Empathie und unterstützt den interkulturellen Dialog. Nicht zuletzt besteht seine wesentliche Zielsetzung darin, Freude an der deutschen Sprache und dem Nachdenken darüber, am Lesen und an der ästhetischen Wahrnehmung zu wecken.“

Schließlich können Aspekte der Persönlichkeitsbildung und die Ausbildung sozialer Kompetenzen betont werden: „Pädagogischer Zielgedanke ist es, dass die Schülerinnen und Schüler über den Weg des bewussten sprachlichen und körpersprachlichen Ausdrucks Selbstbewusstsein entwickeln. [...] In der Phase der Vorbereitung der szenischen Interpretation arbeiten Schülerinnen und Schüler [häufig] in einem Gruppenprozess. Das Gelingen einer szenischen Darstellung setzt die Konzentration auf die szenische Gestaltung und auf die Mitspieler voraus. Damit entwickeln sich zugleich kommunikative Fähigkeiten.“⁶ Auch die Präsentation vor Zuschauenden und die gemeinsame Reflexion unterstützen die soziale Komponente des Ansatzes.

3.2 Der didaktische Ort der Arbeitstechniken in der Unterrichtsstunde

Prinzipiell lassen sich szenische Verfahren – wie auch alle anderen Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts – in jeder Unterrichtsphase einsetzen, wobei selbstverständlich der Grundsatz der sinnvollen Verbindung von "Spiel"-Produkt und analytisch-kognitiver Auswertung (z.B. im Unterrichtsgespräch) gilt. Die jeweilige didaktische Zielsetzung des Lehrers sowie die Leistung der ausgewählten Methode für die Erreichung der geplanten Stundenziele begründen letztlich deren Verortung in einer Unterrichtsstunde. Einige Grundmuster können aus der Unterrichtspraxis skizziert werden:

Vor einer Textbegegnung sind antizipierende szenische Verfahren möglich, um auf die Begegnung mit einem literarischen Text einzustimmen: z.B. durch kleinere Spielübungen zu Haltungen oder Stimmungen (z.B.: Unsicherheit, Hochmut), zu (Klischee-)bildern (z.B. ein Paar, das seit zehn Jahren zusammen ist, sitzt stumm im Café) oder zu bestimmten Charaktertypen (z.B. Angeber, Angsthase, Menschenfeind). Die Ergebnisse solcher mit Blick auf thematische Schwerpunkte eines in der Stunde zu behandelnden Textes ausgewählten Annäherungsübungen müssen später bei der Auseinandersetzung mit dem konkreten Text aufgegriffen und eventuell weiter vertieft werden, um die individuellen Gestaltungen, die aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entspringen, mit der im Text gestalteten fiktionalen Welt zu konfrontieren.

Häufig werden szenische Aufgaben auch nach einer ersten Textbegegnung gestellt, um – wie oben beschrieben – die individuellen Lesarten durch Methoden der szenischen Darstellung in Form

⁶ Lange, Heiderose: Literatur und Theater – Theater und Literatur. Szenisches Interpretieren in der SEK I, Braunschweig 2018, S.11

präsentierter Vorstellungsbilder ‚in den Raum zu holen‘ und dann mit diesen Ergebnissen weiterzuarbeiten.

Liegt der Text vor und war bereits Gegenstand einer Bearbeitung, können analytisch-diskursiv erzielte Ergebnisse durch eine weiterführende szenische Aufgabe (z.B.: „Stellt die erarbeiteten Stadien der Entwicklung, die die Figur in ihrem Monolog durchläuft, in Standbildern dar. Verankert jedes Standbild in einer konkreten Textstelle.“) eine Vertiefung bzw. eben auch eine Form der (zusätzlichen) Ergebnissicherung erfahren: Bei dieser Vorgehensweise können allerdings wertvolle Aspekte des literarisch-szenischen Lernens (die spontane, individuelle Imagination bei Erstrezeption) logischerweise nicht genutzt werden, da eine Überlagerung des eigenen Textverständnisses durch die vorangegangene Erarbeitung bereits stattgefunden hat.

In der Praxis sind zahlreiche Möglichkeiten denkbar, szenische Verfahren (auch situativ spontan) in den Unterrichtsverlauf zu integrieren: So können beispielsweise Unterrichtsgespräche über einen Text angehalten und an geeigneten Leerstellen (entweder improvisiert oder nach Vorbereitungszeit) mögliche Gedanken der Perspektivfigur szenisch durchgespielt und diskutiert werden, atmosphärische Aspekte eines Textes durch kleine Impulse im Klassenraum lebendig gemacht werden oder im Sinne einer Binnendifferenzierung nur Teile der Klasse an einem szenischen Produkt arbeiten.

Die wiederholte Erprobung des im Folgenden ausgewählten methodischen Repertoires lässt Sie vielleicht einige Zugriffe entdecken, die Sie künftig im Geiste eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts souverän in Ihren Deutschunterricht integrieren.

4. Ausgewählte Methoden⁷

Methode	Erläuterungen
<p>1. Vorsprachliche, pantomimische Formen zur Vorbereitung bzw. Vertiefung einer Textbegegnung im Einsatz körperlichen Spiels</p>	<p>1. Gehen im Raum, auf Zuruf wird eine bestimmte Figur, ein Raum/Ort, eine Stimmung/Haltung eingenommen bzw. dargestellt; <i>Freeze</i>: Beschreibung und Diskussion einzelner Gestaltungen -> Wegfall der Sprache; Reduktion auf Körper, Gestik und Mimik; gestische/mimische Elemente werden als Ausdrucksmittel der Interpretation erkannt.</p> <p>2. Arbeit mit (z.B. auf dem Boden markierten) Stimmungs- und Gefühlfeldern (z.B. Verzweiflung, Wut, Resignation); -> Einfühlen, Aktivierung des ‚emotionalen Gedächtnis‘, wechselnde Stimmungen einnehmen (z.B. als Vorbereitung eines Textes, der schwankende emotionale Befindlichkeiten zeigt oder thematisiert).</p>
<p>2. Sprechübungen, Rezitationstechniken zur Schaffung eines Bewusstseins für spielerische Möglichkeiten sprachlicher Artikulation</p>	<p>Die vielfältigen Möglichkeiten, um Sprache als "Spiel-Material" laut und bedeutungsvoll werden zu lassen, werden als Vorübungen ausprobiert: spielerische Formen (z.B. Sprechübungen mit Vokalen und Konsonanten), Übungen zur Prosodik - evtl. auch kombiniert mit kinetischen Elementen - oder z.B. Verbindungen von chorischem und solistischem</p>

⁷ Die Auswahl orientiert sich u.a. an: Kunz, Marcel: Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung 1997; Schau, Albrecht: Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch. Stuttgart: Klett 2000; Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II, Seelze 2008; Pfeiffer, Malte/ List, Volker: Kursbuch Darstellendes Spiel, Stuttgart 2009

	Sprechen ...
3. Sprechgestaltungen und Interpretationsvarianten erproben und individuelle Lesarten erarbeiten	<p>1. Text wird (Wort für Wort, satzweise, versweise) in verschiedenen Variationen gesprochen (laut, leise, freudig, traurig...) -> Wahrnehmung schärfen für Verschiebungen, passende/unpassende Betonungen, für verschiedene Lese- und damit Deutungsvarianten</p> <p>2. Arbeit mit Subtexten: z.B. vorgegebene isolierte Sätze werden mit individuellen Subtexten versehen und präsentiert; zentrale Aussagen eines Textes werden durch Subtexte deutend vertieft und präsentiert; Blick auf den Zusammenhang von Text und Kontext kann geschärft werden.</p>
4. Szenisches Lesen dramatischer Texte	In Auseinandersetzung mit dramatischen Texten sind zunächst die textimmanenten Inszenierungshinweise („implizite Inszenierung“) zu analysieren und mit den eigenen Lesevorstellungen („mentale Inszenierung“) in Verbindung zu bringen. So werden Sprechvarianten (z.B. Lautstärke, Betonung, Emotionalität, Tempo) erprobt und festgelegt, die in eine szenische Lesung münden (auch als Lesung mit passender Positionierung im Raum möglich).
5. Klang-Teppich/ Zitat-Teppich	<p>Einzelsätze werden in der Gruppe verteilt, durch den Raum gehend leise, dann lauter gesprochen; der Klang-Teppich als Sprech- und Hörraum soll sinnlich wahrgenommen werden, es können inhaltliche und klangliche Elemente, Schlüsselbegriffe oder Textstrukturen (z.B. Leitmotive) herausgehört werden. Ein Nachgespräch sammelt einzelne Elemente der ersten Wahrnehmung.</p> <p>-> Methode als mögliche erste Textpräsentation und -begegnung</p> <p>Variante: Gruppenmitglieder sind im Raum verteilt, Augen geschlossen, niemand spricht; Spielleiter tippt nacheinander (ohne System) Spieler/innen an, bei Berührung wird der jeweilige Textteil laut gesprochen -> Intensivierung des Hörerlebens und -verstehens</p> <p>Wichtige, vom Lehrer bereitgestellte oder selbst ausgesuchte Zitate aus einem literarischen Text werden im Raum (z.B. auf Tischen) verteilt; Schülerinnen und Schüler lesen Zitate, probieren Vortragsmöglichkeiten an der Station aus und wählen "ihr" Zitat; als Vertiefung kann eine szenische Präsentation vor der Gruppe erfolgen (mit/ohne Begründung der eigenen Auswahl).</p>
6. Zitat-Zirkel	Ziel ist das Portrait einer Figur durch die Auswahl und szenische Präsentation der nach eigener Lesart typischsten Zitate -> genaue Text- und Figurenkenntnis als Voraussetzung; Erkunden von Denk- und Werthaltungen

<p>7. Zitat-Portrait/Meine Wörter/Mein Satz/Meine Sätze</p> <p>8. Vom Klang-Teppich zur Rekonstruktion und Vorstellung</p>	<p>einer Figur; Reduktion auf wenige Wörter/Sentenzen bedeutet bewusste Auswahl/ Abwahl/Gewichtung.</p> <p>Gedicht wird in Einzelversen verteilt, Spielerinnen und Spieler gehen, murmeln ihren Text, hören genau auf andere Stimmen; Verspartner finden sich zusammen (mögliche Kriterien: Reim, inhaltliche Zusammenhänge, wiederkehrende Motive, stilistische Zusammenhänge); Partner verbinden sich wiederum mit anderem Pärchen ... -> formale Strukturen werden im Prozess der eigenen Präsentation und Gestaltung erkannt; ausweitbar bis hin zum Versuch der vollständigen Rekonstruktion des Textes; Präsentation verschiedener Varianten, Diskussion der Kriterien, Vergleich mit dem Originaltext</p>
<p>9. Rollenbiografie</p> <p>10. Figurenbefragung/Heißer Stuhl</p> <p>11. Stopp-Technik mit zweitem Ich</p>	<p>In einem Text zu ermittelnde sowie fehlende Informationen zu einer Figur werden zusammengestellt und verdichtet bzw. im Kontext der entstandenen eigenen Vorstellung kreativ erarbeitet, um die Lebenssituation und innere Welt einer Figur besser zu verstehen. Zentrale Entwicklungen und Lebensbereiche, Informationen zu Äußerlichkeiten, Familie, Freundschaften, Vorlieben und Ängsten, Selbst- und Fremdbildern, Werthaltungen, Problemen, Träumen usw. werden auch mit dem Ziel zusammengestellt, Verhalten und Handlungsmuster besser verstehen oder ableiten zu können. -> Der Vortrag in der Ich-Form und die szenische Arbeit am Auftritt ergänzen und vertiefen die Textarbeit.</p> <p>Variationen ergeben sich durch die Gestaltung der Nähe bzw. Distanz zur Rolle – z.B.: Wird der Vortrag so gestaltet, dass möglichst viele Informationen geliefert werden, oder liefern die Informationen die Basis für ein Spiel, das bewusst Geheimnisse bewahrt? Wie weit erfolgt eine sprachliche Annäherung an den Originaltext? ...</p> <p>Auf der Grundlage der erarbeiteten Rollenbiografie stellt sich ein/e Spieler/in in der Rolle den Fragen der anderen (die neutrale Haltungen einnehmen oder weitere Figuren des Textes verkörpern können) zu Details der Rollenbiografie und zentralen durch den Text aufgeworfenen Aspekten -> In Konfrontation mit unerwarteten Impulsen schärft und vertieft sich im Spiel die Perspektivübernahme und gewinnt oder verliert die eigene Lesart an Plausibilität.</p> <p><i>Figurenbefragungen</i> lassen sich aber auch weniger grundsätzlich einsetzen, indem eine Lese- oder Spielsituation angehalten und eine Figur zur konkreten Situation genauer befragt wird.</p> <p>Ein laufendes Geschehen (Lesen, szenisches Spiel) wird auf einen Impuls hin (Zuruf: „Stopp“, Antippen) angehalten;</p>

	<p>ein/e vorher festgelte/r Partner/in kommentiert oder ergänzt nun die eigentliche Figurenrede (improvisiert oder vorab schriftlich vorbereitet) -> sehr gut geeignet, um Spannungen zwischen äußerer und innerer Handlung transparent zu machen oder Motivationen zu ermitteln.</p>
<p>12. Monolog mit Requisit</p>	<p>Spieler/innen übernehmen die Rolle zentraler Figuren eines Textes; ein zur Verfügung gestelltes oder selbst gewähltes Requisit wird zum Spielanlass und Stimulus, einen Monolog der Figur zu entwickeln, der Ungesagtem zur Sprache verhilft; dieser Monolog soll in einer konkreten Textstelle verankert sein. -> Äußerer Impuls für intensive Form der Perspektivübernahme; Originaltext wird als Text mit Leerstellen erkannt und kreativ erweitert; bühnenspezifische Ausdrucksträger werden thematisiert.</p>
<p>13. Monolog vor dem Spiegel</p>	<p>Als Situation wird das Selbstgespräch einer Figur mit dem eigenen Spiegelbild vorgegeben und zum Spielanlass einer szenischen Ausgestaltung.</p> <p>-> Eine Variante der Methode zielt auf das Aufdecken verborgener Schichten durch die Selbstreflexion und direkte Konfrontation mit dem Selbstbild; eine (anspruchsvolle) andere Variante lässt aus der Sicht der jeweiligen Figuren ‚Idealversionen‘ gerade im Text vorgestellter Situationen im Geheimen vor dem Spiegel (nach-)spielen und so Wünsche und weitere Facetten des Selbstbildes erst deutlich werden.</p>
<p>14. „Ich bin...“</p>	<p>Die einzelnen Facetten einer Figur treten (auch als ‚Entfaltung‘ im Raum szenisch sehr gut umsetzbar) als eigene Sprecher/innen aus dem Schatten der Figur und stellen sich vor, äußern sich zu Situationen oder Handlungsalternativen, fordern ihre Rechte ein... (z.B. der Wissensdurst, die Angst, der Glaube, die Liebe, der Egoismus, die Hybris... der Faust-Figur). Anspruchsvoll und herausfordernd ist die spielerische Umsetzung solcher Kategorien. -> Mit dem so auf der Bühne aufgefächerten ‚Personal‘ lässt sich vielfältig vertiefend weiterarbeiten (Wer setzt sich durch? Wer hält was von wem? Wo entstehen Koalitionen? Wo bleibt <i>das Ich</i> in diesem vielstimmigen Konstrukt?...)</p>
<p>15. Figurendialoge</p>	<p>Ausweitung von vorhandenen Dialogen oder Gestaltung von möglichen Dialogen, die so nicht im Text vorkommen (z.B. eine zusätzliche Begegnung verschiedener Figuren).</p> <p>-> Inhaltliche Erweiterung der literarischen Vorlage im Rahmen der Vorgaben des Textes; Sprechhaltungen und Sprachduktus bleiben den jeweiligen Wesensmerkmalen der Figuren verpflichtet. -> Dialog lotet innere Schichten und Beziehungsaspekte aus.</p> <p>Erweiterungsmöglichkeit: Anlehnungen an das Konzept des <i>Forumtheaters</i> nach Augusto Boal (siehe Arbeitsblatt zu Peter Stamms Roman: „Agnes“).</p>

<p>16. Figurengasse</p>	<p>Ein/e Spieler/in geht als Textfigur langsam durch ein Spalier von anderen Spieler/innen; jeder konfrontiert die Figur mit einer Bemerkung, die er sich im Vorfeld als Kommentar zur Figur überlegt oder die er als besonders treffende Aussage über die Figur dem Text entnommen hat: Positives oder Negatives ist möglich; die Figur antwortet nicht, sondern lässt die Äußerungen über sich ergehen; Protokollanten halten diese für das anschließende Gespräch fest. -> z.B. als Einstieg in die Charakterisierung von Figuren geeignet; Wertungs- und Deutungsspektrum steht im Raum; Urteilt der Einzelne nach dem auswertenden Gespräch anders? Wie fühlte sich die/der einzelne Spieler/in?</p> <p>Variation: Die Kommentare sind aus dem Text vorab ausgewählt, der Gang durchs Spalier wird zur verdichteten Konfrontation mit Aussagen über die Figur; nach dem Durchgang improvisiert die/der einzelne Spieler/in einen Monolog aus der Figurenperspektive als Reaktion auf diese Konfrontation.</p>
<p>17. Teichoskopie</p>	<p>"Mauerschau": Ein Beobachter informiert in einer Art Live-Berichterstattung über ein nicht sichtbares Geschehen; die Haltung der gespielten Figur prägt die Art und Weise der Wiedergabe (gelassen, aufgeregt, sachlich etc.) -> Szenisches Erzählen in verschiedenen Haltungen, für unterschiedliche Zielgruppen; Evozieren einer subjektiv gebrochenen Wirklichkeit: Darstellungs-, Ausdrucks-, Beziehungsaspekt von Sprechen/Erzählen</p>
<p>18. Botenbericht</p>	<p>Variation: Ein vergangenes Geschehen wird durch einen Boten erzählerisch vergegenwärtigt.</p>
<p>19. Standbilder und Statuen</p>	<p>Siehe hierzu eigenes Arbeitsblatt: Ingo Scheller: <i>Standbilder bauen</i></p>
<p>20. Museumsspiel mit Statuen</p>	<p>Einige Spieler/innen stellen sich als Figuren eines Textes in typischen Haltungen (mit Namensschild) im Raum verteilt auf; die anderen sind Museumsbesucher und betrachten die Statuen, sprechen über sie, stellen sich gegenseitig Fragen (z.B. über Charakter, Biographie, Beziehungen), stellen evtl. konkrete Textbezüge her.</p> <p>Variante: Die Besuchergruppe kann die Einzel-Objekte verändern (Haltung, Ausdruck) oder - zur Verdeutlichung der Konstellationen - zu einer Figurengruppe/einem Denkmal umstellen. -> miteinander über Figuren sprechen; Deutungsansätze einbringen; hohe Schülerbeteiligung</p>

5. Fragen zur Unterrichtspraxis⁸

- *"Mein Klassenzimmer ist viel zu klein für Methoden des szenischen Interpretierens."*

Natürlich ist ein reiches Platzangebot die beste Voraussetzung für ein ergiebiges Arbeiten, zumal wenn raumgreifende Bewegungen auszuführen sind. Allerdings sollte ein enger Raum kein prinzipielles Argument gegen den szenischen Ansatz sein: Szenisches Arbeiten ist in der alltäglichen Unterrichtssituation immer möglich; viele der Methoden, wie z.B. eine Figurenbefragung (auf dem "heißen Stuhl"), ein Dialog oder eine Teichoskopie, lassen sich auch im kleinsten Klassenzimmer inszenieren. Grundsätzlich sollte bei allen szenischen Formen die freie Sicht der Beobachter auf die Spielenden gewährleistet sein.

- *"Wie soll ich mit 33 Schülern Standbilder bauen?"*

Sollte man das überhaupt? - Prinzipiell gilt - wie in jeder Unterrichtssituation - das Prinzip der "Vollbeschäftigung", was aber stets nur mit Arbeitsteilung sinnvoll zu bewerkstelligen ist. Von daher ist auf eine klare Aufgabenverteilung zu achten, z.B. Spieler, Beobachter (mit Beobachtungsaufträgen), Protokollanten. Unter dem Aspekt der Differenzierung sind in der täglichen Praxis aber auch Kombinationen von "spielerischen" und kognitiv-analytischen Arbeitsaufträgen möglich: So könnte ein und derselbe Text in verschiedenen (arbeitsteiligen) Kleingruppen zum einen szenisch, zum anderen aber an Leitfragen orientiert interpretiert werden. Die unterschiedlichen Zugangsformen befruchten sich im auswertenden Unterrichtsgespräch.

- *„Wie gehe ich damit um, wenn Schüler nicht spielen wollen?“*

"Ich spiele nicht! Ich kann das nicht! Ich will das nicht!" Scham, Hemmungen, Angst, sich auf irgendeine Weise vor der Gruppe zu blamieren, spielen bei solchen Äußerungen eine Rolle, und kein vernünftiger Pädagoge wird einen Schüler dazu zwingen, zu spielen. Die Sensibilität dieses Problemfeldes soll nicht geleugnet werden, zumal wir Lehrer im Einzelfall sicher auch an die Grenzen unserer pädagogischen Überzeugungskraft kommen. Gerade aber solche Verweigerungshaltungen, die uns im ‚normalen‘ Unterricht eigentlich kaum begegnen, sollten Grund zum Nachdenken über (möglicherweise eingefahrene) Unterrichtsstrukturen geben und uns veranlassen, verstärkt Szenisches in die einzelnen Stunden zu integrieren (und nicht zuletzt auch curricular zielstrebig zu verfolgen): Der selbstverständlichere und ritualisierte Umgang mit der Methode führt zu größerer Akzeptanz bei den Schülern und damit letztlich zu ergiebigeren Ergebnissen.

- *"Bekommen wir dafür Noten?"*

Warum nicht? - Szenisches Arbeiten ist in den Bildungsstandards verankert und von daher eine selbstverständliche methodische und didaktische Kategorie unseres Deutschunterrichts: Wenn im Laufe der Unterrichtseinheit seriös vorgearbeitet wurde, wenn bestimmte Verfahren und Zugänge erprobt, geübt und ausgewertet wurden, wenn also den Schülern auch Aspekte und Kriterien des Wertens transparent gemacht wurden, steht einer Bewertung szenischer Leistungen nichts entgegen. Dass hierbei sehr viel Fingerspitzengefühl erforderlich ist, steht außer Frage, bringt der Schüler sein

⁸ Im Wesentlichen nach dem Skript zum Kurs „Szenisches Interpretieren“ von Angelika Gesell, SSDL Heidelberg

szenisches Produkt doch mit seinem und durch seinen Körper ein. Mögliche Kriterien der Bewertung könnten sein: Bezug zum Ausgangstext und zur Aufgabenstellung, Konzeption/Idee/intendierte Wirkung, ästhetische Gestaltung, Selbstreflexion (z.B. im Nachgespräch). Mischformen, also eine Kombination von szenischer Interpretation und schriftlicher Erläuterung der Inszenierungsidee, kommen Schülern entgegen, die sich beim szenischen Präsentieren unsicher oder unwohl fühlen, da bei diesem Konzept in der Bewertung nicht nur die darstellerische Leistung in den Blick genommen wird.