



Ingo Scheller

Szenische Interpretation

Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II



Kallmeyer



Ingo Scheller

Szenische Interpretation

Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II

Reihe Praxis Deutsch
Herausgegeben von Jürgen Baumann
und Clemens Kammler

Ingo Scheller

Szenische Interpretation

Theorie und Praxis eines handlungs- und
erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts
in Sekundarstufe I und II

Klett | Kallmeyer

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

Impressum

Ingo Scheller
Szenische Interpretation
Theorie und Praxis eines handlungs- und
erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts
in Sekundarstufe I und II

1. Auflage 2023
Das E-Book folgt der Buchausgabe 6. Auflage 2023

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den
gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2004. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

E-Book Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-9093-5

Inhaltsverzeichnis

I. Einführung

1. Erfahrungen im Umgang mit Literatur in Schule und Hochschule – oder: Wie die Szenische Interpretation entstanden ist **14**
2. Zum Inhalt dieses Buches **18**

II. Szenischer Literaturunterricht

1. „Szene“ und „Soziales Drama“ **22**
2. Szenische Aspekte beim Umgang mit Literatur **24**
3. Literaturdidaktische Ansätze **26**
4. Rahmenbedingungen **31**
 - 4.1 Institution Schule **31**
 - 4.2 Jugendliche Lebenswelten und Verhaltensweisen **33**
5. Präsentative Aneignungs- und Darstellungsweisen **37**
 - Freies Assoziieren (40)
 - Kreatives Schreiben (40)
 - Bildliches Gestalten (42)
 - Musikalisches Gestalten (43)
 - Körperliches Darstellen (43)
 - Sprachgestaltung (44)
 - Szenisches Improvisieren (44)
 - Szenische Darstellung (45)
 - Szenisches Spiel (45)

III.	Szenische Interpretation	48
1.	Schritte der Szenischen Interpretation	49
1.1	Bilder, Projektionen, Identifikationen	49
1.2	Einfühlung in Figuren und Szenen	50
1.3	Szenische Reflexion	56
1.4	Auswertung der Szenischen Interpretation	57
2.	Regeln und Rollen: Spieler, Beobachter, Spielleiter	58
3.	Szenische Interpretationstechniken	60
3.1	Fantasiereise	60
3.2	Rollentexte	60
3.3	Selbstdarstellung (Rollenbiografie)	61
3.4	Habitus- und Haltungsübungen	64
3.5	Szenisches Lesen	65
3.6	Raumbeschreibung	66
3.7	Rollengespräche	67
	Rolleninterview (68)	
	Einführungsgespräch (69)	
	Gedanken-Stopp (69)	
	Rollenmonolog (70)	
	Hilfs-Ich (70)	
	Situationsbezogene Rollenbefragung (71)	
	Erlebnisdiskussion (71)	
3.8	Szenische Improvisation	71
3.9	Standbilder	72
	Situationen einfrieren (72)	
	Situationsbezogenes Standbild (72)	
	Statue (73)	
	Haltungen fixieren (74)	
3.10	Stimmenskulptur	74
4.	Lernprozesse	75

IV.	Verfahren der Szenischen Interpretation	88
1.	Rezeptionserfahrungen darstellen	92
1.1	Vorstellungen anregen	92
1.2	Vorstellungen darstellen	93
1.3	Vorstellungen in eine Gestalt bringen	96
2.	Leer- und Unbestimmtheitsstellen in Szene setzen	96
2.1	Historische, kulturelle und milieuspezifische Hintergründe	96
2.1.1	Lebenszusammenhänge	96
2.1.2	Habitusformen	100
	Gruppenspezifische Kleidung und Körperhaltungen (100)	
	Gruppenspezifische Sprechweise (102)	
	Gruppenspezifische Interaktionsrituale (104)	
	Gruppenspezifische Einstellungen und Denkweisen (105)	
	Gruppenspezifischer Umgang mit Gefühlen (105)	
	Konfrontation unterschiedlicher Habitusformen (106)	
2.2	Figuren	106
	Lebenssituation und Selbstbilder (107)	
	Aussehen, Kleidung, Accessoires (111)	
	Körperhaltungen, Gestik und Mimik (112)	
	Sprechweise (113)	
	Einstellungen, Bilder und Vorurteile (114)	
	Wünsche (116)	
	Soziale Beziehungen (117)	
	Alltagsaktivitäten (119)	
	Suchtverhalten (121)	
2.3	Szenen	122
	Handlungsort und -zeit (122)	
	Sinnliche Wahrnehmungen (125)	
	Körperliche und sprachliche Handlungen (126)	
	Sprechhaltungen (129)	
	Erwartungen (130)	
	Gefühle und Gedanken (130)	
3.	Szenen verarbeiten und reflektieren	135
3.1	... aus der Perspektive der beteiligten Figuren	136
3.2	... aus der Perspektive von Figuren, die die Szene von außen verfolgt haben	138
3.3	... aus der Perspektive unbeteiligter Beobachter	138
3.4	... aus der Perspektive der Spieler	141
4.	Handlungssequenzen untersuchen	142
5.	Die Szenische Interpretation auswerten	144
5.1	Deutung des sozialen Dramas	144
5.2	Textstrategien	145
5.3	Deutung des Autors	146
6.	Arbeitsergebnisse szenisch präsentieren	147

V. Szenische Interpretation von Dramentexten

1.	Begründung und Intentionen	150
2.	Ein Beispiel: „Du sollst dir kein Bildnis machen“ – Lessings „Nathan der Weise“	152
3.	Verlaufsmodell für die Szenische Interpretation	160
4.	Anregungen für weitere Dramen	162
4.1	Pubertät	162
	Frank Wedekind, Frühlings Erwachen (162)	
	Helma Fehrmann u. a., Was heißt hier Liebe? (165)	
	GRIPS-Theater, Kloß im Hals (165)	
4.2	Mädchen und junge Frauen zwischen Familie und Ehe	166
	Gotthold Ephraim Lessing, Emilia Galotti (167)	
	Jakob Michael Reinhold Lenz, Die Soldaten (168)	
	Friedrich Schiller, Kabale und Liebe (169)	
	Johann Wolfgang von Goethe, Faust I (170)	
	Heinrich von Kleist, Der zerbrochene Krug (171)	
	Henrik Ibsen, Nora oder Ein Puppenheim (171)	
	Bertolt Brecht, Der gute Mensch von Sezuan (174)	
4.3	Männer als Intellektuelle und Wissenschaftler	176
	Bertolt Brecht, Leben des Galilei (176)	
	Friedrich Dürrenmatt, Die Physiker (178)	
4.4	Unterwerfung, Anpassung und Ausgrenzung	179
	Max Frisch, Andorra (179)	
	Bertolt Brecht, Furcht und Elend des Dritten Reiches (181)	
	Volker Ludwig/Detlev Michel, Ab heute heißt du Sara (181)	
	Max Frisch, Herr Biedermann und die Brandstifter (182)	
4.5	Unterdrückung, Aufstände und Revolutionen	183
	Friedrich Schiller, Wilhelm Tell (183)	
	Georg Büchner, Leonce und Lena/Woyzeck (184)	
	Georg Büchner, Dantons Tod (184)	
	Peter Weiss, Die Verfolgung und Ermordung Jean Paul Marats [...] (187)	

VI. Szenische Interpretation von Romanen

1.	Begründung und Intentionen	190
2.	Ein Beispiel: „Hannas und meine Geschichte“ – Bernhard Schlinks „Der Vorleser“	192
3.	Verlaufsmodell für die Szenische Interpretation	201
4.	Anregungen für weitere Romane	202
4.1	Männer-Leben: Geschichten vom Kampf um die eigene Identität	202
	Heinrich Mann, Der Untertan (202)	
	Franz Kafka, Der Prozeß (204)	
	Alfred Andersch, Sansibar oder Der letzte Grund (206)	
	Max Frisch, Homo faber (207)	
4.2	Frauen-Leben: Geschichten über verlorene Ehren	209
	Theodor Fontane, Effi Briest (209)	
	Heinrich Böll, Die verlorene Ehre der Katharina Blum (211)	
	Christa Wolf, Medea (212)	
4.3	Jugendliche: Geschichten von Gewalt und Ohnmacht	214
	Kirsten Boie, Nicht Chicago, nicht hier. (214)	
	Kirsten Boie, Erwachsene reden. Marco hat was getan (215)	
	Marie Hagemann, Schwarzer, Wolf, Skin (216)	
	Frederik Hetmann/Harald Tondern, Die Nacht, die kein Ende nahm (218)	
	Ruth Klüger, Weiter leben (220)	
	Imre Kertész, Roman eines Schicksallosen (220)	

VII. Szenische Interpretation von Kurzgeschichten

1.	Begründung und Intentionen	224
2.	Ein Beispiel: „Unter fremden Namen“ – Heiner Müllers „Das Eiserne Kreuz“	225
3.	Verlaufsmodell für die Szenische Interpretation	230
4.	Anregungen für weitere Kurzgeschichten	231
4.1	Szenen aus der Kindheit	231
	Marie Luise Kaschnitz, Popp und Mingel (231)	
	Gabriele Wohmann, Denk nur an heute Nachmittag (233)	
	Gabriele Wohmann, Knurrhahn-Stil (233)	
	Marie Luise Kaschnitz, Das dicke Kind (234)	
4.2	Szenen aus der Pubertät	235
	Marie Luise Kaschnitz, Lange Schatten (235)	
	Reiner Kunze, Fünfzehn (236)	

4.3	Szenen der Adoleszenz	237
	Peter Bichsel, Die Tochter (237)	
	Gina Ruck-Pauquè, Das dritte Opfer im Kriminalfall X (237)	
	Franz Kafka, Heimkehr (238)	
4.4	Ehe-Szenen	239
	Gabriele Wohmann, Verjährt (239)	
	Gabriele Wohmann, Schöne Ferien (239)	
	Peter Bichsel, San Salvador (240)	
4.5	Szenen im Alter	240
	Bertolt Brecht, Die unwürdige Greisin (240)	
	Ilse Aichinger, Fenster-Theater (241)	
	Peter Bichsel, Ein Tisch ist ein Tisch (242)	
4.6	Szenen von Arbeit und Fortschritt	243
	Josef Reding, Produktions-Korrekturen (243)	
	Heinrich Böll, Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral (244)	
4.7	Szenen von Macht, Anpassung und Ausgrenzung	244
	Franz Kafka, Der Steuermann (244)	
	Elisabeth Langgässer, Saisonbeginn (245)	
	Alexander Kluge, Ein Liebesversuch (246)	
4.8	Nachkriegsszenen	247
	Wolfgang Borchert, Die Küchenuhr (247)	
	Nachts schlafen die Ratten doch (248)	
	Das Brot (249)	

VIII. Szenische Interpretation im Unterricht: Planung, Organisation, Spielleitung

1.	Räume	252
2.	Zeitraumen	253
3.	Die Arbeit mit Schülern unterschiedlicher Schulformen	254
4.	Lehrerinnen und Lehrer als Spielleiter	256
4.1	Texte, Themen, Intentionen	257
4.2	Rollenverteilung	258
4.3	Wichtige Orientierungshilfen und Abbau von Ängsten	260
4.4	Eingriffe und Korrekturen	261
4.5	Umgang mit Emotionen	262
4.6	Leistungsbewertung	263

Literaturverzeichnis	264
-----------------------------	------------

I. Einführung

I. Einführung

1. Erfahrungen im Umgang mit Literatur in Schule und Hochschule – oder: Wie die Szenische Interpretation entstanden ist

Das Konzept der Szenischen Interpretation, das im Folgenden vorgestellt wird, basiert auf langjährigen Erfahrungen, die ich als Schüler, Student, Lehrer und Hochschullehrer beim Umgang mit Literatur in Schule und Hochschule gemacht habe. Als ich Ende der Sechzigerjahre Deutschlehrer an einem Gymnasium wurde, hatte ich trotz desillusionierender Erlebnisse während meines Germanistikstudiums die Lust am Lesen noch nicht verloren. Regelmäßig traf ich mich mit Kollegen, Studierenden und Schülern zu literarischen Gesprächen. Wir organisierten Autorenlesungen oder verfassten und diskutierten in Schreibwerkstätten eigene Gedichte, Prosatexte und Dramenszenen. Ganz anders dagegen meine Erfahrungen in der Schule: Hier gelang es mir nur selten, die Begeisterung für Literatur auch in den Jugendlichen wachzurufen.

Warum das so war, habe ich erst später begriffen. Ich erinnere mich an eine Diskussion, die wir in unserem Literaturkreis nach einer Lesung von Marie Luise Kaschnitz bis spät in die Nacht führten. Das Gespräch drehte sich um die Kurzgeschichte „Das dicke Kind“. In dieser Geschichte wird die Ich-Erzählerin, eine Bibliothekarin, an ihrem Arbeitsplatz mit einem dicken Mädchen konfrontiert, dessen Aussehen und lethargisches Verhalten Abwehr und Wut in ihr hervorrufen. Sie folgt dem Mädchen heimlich und erlebt, wie es in einer existenziell bedrohlichen Situation – es bricht auf dem Eis ein – eine unvermutete Überlebenskraft entwickelt. Diese Beobachtung macht es der Erzählerin möglich, sich mit dem Kind zu identifizieren und sich selbst in ihm wiederzuerkennen. Die Geschichte endet damit, dass die Erzählerin auf ihrem Schreibtisch eine Fotografie findet, eines ihrer Kinderbilder. Es zeigt sie als dickes Kind.

Wir waren begeistert von dem Text. Er lockte uns in die Perspektive der Ich-Erzählerin, ließ uns erleben, wie deren Unbehagen über das Verhalten des Kindes in Neugier und Faszination umschlug, wie sie dem Mädchen fast in Trance zum See ihrer Kindheit folgte und erlebte, wie es sich aus eigener Kraft rettete, und wie sie schließlich in einer ihrer Fotografien die Züge des Mädchens wiedererkannte. Fasziniert entdeckten wir immer neue stilistische Nuancen und Bedeutungsschichten – ohne eigentlich zu begreifen, was der Text tatsächlich in uns angesprochen hatte. Unsere Interpretationsweise deckte nicht auf, sondern überspielte das Thema, das wir alle kannten und mit dem wir als Pädagogen bzw. Schüler fast täglich konfrontiert waren: die Schwierigkeiten im Umgang mit Menschen, von denen wir uns zugleich abgestoßen und angezogen fühlen, weil sie immer

auch etwas mit den Anteilen in uns selbst zu tun haben, die wir als fremd empfinden. Wir sahen nicht, was uns der Text vor Augen führte: dass wir nur neue Erfahrungen machen können, wenn wir bereit und in der Lage sind, uns auf das einzulassen, was wir abwehren. Und wenn wir entdecken, welche eigenen ungeliebten oder verdrängten Erlebnisse uns zur Ablehnung des Anderen motivieren.

Viele von uns hatten selbst Stigmatisierungen, Kränkungen und Ausgrenzungen in ihrer Kindheit erlebt und nach Außen hin Verhaltensweisen gezeigt, die diese Ausgrenzungen verständlich machten, zumal andere Fähigkeiten und Kräfte nicht wahrgenommen wurden. Ich selbst beispielsweise war ein „schlechter“ Schüler gewesen, der darüber hinaus einen Sprachfehler hatte und dafür immer wieder von Lehrern, Mitschülern, den Eltern und Geschwistern vorgeführt und bestraft wurde. Verletzt und allein gelassen hatte ich mich zurückgezogen, war in die fiktive Welt von Literatur, Theater oder Kino geflüchtet, die in der Schule nicht gefragt war, und lange Zeit von anderen als Eigenbrödler belächelt worden. Und wir alle gerieten als Pädagogen immer wieder in Situationen, in denen wir wie die Erzählerin in der Kurzgeschichte durch Heranwachsende mit eigenen Kindheitserfahrungen und ungeliebten Verhaltensweisen konfrontiert wurden und dazu neigten, diese abzuwehren und damit unbewusst ein Verhalten zu wiederholen und zu bestätigen, das wir schon von unseren eigenen Eltern und Lehrern kannten.

Die Art und Weise, in der wir damals literaturwissenschaftlich korrekt mit dem Text umgingen, versperrte uns den Zugang zu solchen Einsichten. Vermutlich hat dieser Umstand auch dazu beigetragen, dass ich etwas später im Unterricht nur wenige Schüler für den Text interessieren konnte und dass ich auch bei denen, die sich am Gespräch beteiligten, nicht sicher war, ob sie dies nur aus Gefälligkeit taten. Ganz offensichtlich fühlten sich die Jugendlichen von der Kurzgeschichte nicht angesprochen und fanden durch die Art der Interpretation keinen Zugang zu ihr.

Meine Lust an Literatur, die Schwierigkeiten, über diese zu sprechen bzw. sie zu vermitteln, und nicht zuletzt die Enttäuschung angesichts solcher Erfahrungen haben mich in der Folge immer wieder beschäftigt. Deshalb ging ich der Frage nach, wie wir eigentlich privat und in der Schule mit Literatur umgingen. Was sprach sie in uns in welcher Weise an und wie konnten diese Gefühle und Erfahrungen im Unterricht artikuliert und ins Bewusstsein gebracht werden? Als Lehrer an einem Jungengymnasium bemerkte ich, dass meine Fünftklässler spontaner, kreativer und differenzierter mit Kafka-Texten umgingen als die Schüler des 12. Jahrgangs. In der Gesamtschule war zu beobachten, dass Schülerinnen und Schüler aus Arbeiterfamilien fasziniert zuhörten, wenn ich ihnen Erzählungen vorlas, dass sie danach aber stumm blieben und schnell das Interesse verloren. Als ich schließlich Dozent an der Universität Oldenburg wurde, erkundeten wir in Studienprojekten, wie sich Studierende, Lehrende und Schüler aller Schulformen mit literarischen Texten auseinander setzen und welche

Bedingungen dabei eine Rolle spielen. Schon bald wurde mir klar, dass die üblichen literaturwissenschaftlich und didaktisch legitimierten Interpretationsverfahren nicht nur mit Lese-, sondern auch mit Abwehrprozessen zu tun haben mussten, die dem Zweck dienen, Wissenschaftler und Unterrichtende vor dem Diffusen, Chaotischen, Unerlaubten, vor dem Lustvollen, Asozialen, Obszönen und Kitschigen zu schützen, das nicht-professionelle Leserinnen und Leser unbewusst an Texte bindet und das sich nicht in glatte Begriffe fügen und objektivieren lässt.

Wichtig waren Unterrichtsprojekte, die ich mit Studierenden in Haupt- und Sonderschulen durchgeführt habe. Wir trafen hier auf Jugendliche, die literarische Texte von zu Hause kaum kannten und Schwierigkeiten hatten, sie überhaupt Sinn entnehmend zu lesen. Die Schülerinnen und Schüler waren begeistert, wenn ihnen vorgelesen wurde. Atemlos hörten sie zu, kommentierten das Geschehen durch Lachen, Aktionen und witzige Sprüche. Nur wenige ließen sich jedoch auf ein literarisches Gespräch ein. Äußerungen und Stellungnahmen folgten weniger den Zielen der Lehrer als der Strategie, sie so zu inszenieren, dass immer auch die momentane Situation in der Klasse und die anderen Schüler mit angesprochen wurden. Wir haben lange gebraucht, um gestische Interpretationsweisen zu entwickeln, die den Kommunikations- und Reflexionsweisen dieser Jugendlichen entgegen kamen. Wir arbeiteten mit Schreibspielen, mit Text-, Text-Bild- und Bildmontagen, mit Wandzeitungen, szenischen Lesungen, Rauminstallationen und Ausstellungskonzepten. Dabei versuchten wir in zum Teil sinnlich-chaotischen Äußerungen und Darstellungen Deutungsmuster zu entdecken und diese durch Verfremdungen erfahrbar zu machen (Scheller 1981).

Ein Durchbruch gelang erst mit dem szenischen Spiel. Hier hatten auch Jugendliche, die sonst nur schwiegen oder den Unterricht „störten“, keine Schwierigkeiten, Rollen zu übernehmen, in diesen zu handeln und kompliziertere, auch kritische Themen und Fragestellungen sprachlich zu bewältigen. Die literarischen Texte boten differenzierte Handlungsmuster für eine szenische Arbeit, die zum Wechsel der Perspektive zwang und durch Verfremdungen zu neuen Sichtweisen anregte. Voraussetzung dafür war allerdings, dass die Jugendlichen Anknüpfungspunkte für ihre eigenen Erfahrungen und Handlungsweisen fanden. Mithilfe szenischer Verfahren konnten sie diese so in den literarisch vorgegebenen Kontext einbauen, dass zunächst fremde Situationen und Verhaltensweisen der Figuren immer vertrauter wurden (Scheller/Schumacher 1984, Bartels/Kötter/Loose/Scheller 1987).

Um das zu erreichen, haben wir theater- und schauspielpädagogische, sozio- und psychodramatische Ansätze und Verfahren (von Stanislawski 1983, Strasberg 1978, 1988, Artaud 1969, Grotowski 1994, Barba 1985, Fo 1989, Moreno 1923, Petzold 1972, Boal 1989 und 1999 u. a.) untersucht, experimentell erprobt und so überarbeitet, dass mit ihnen leibpraktisches und gestisches Wissen aktiviert und bei der Einfühlung in scheinbar fremde

Rollen und Situationen verwendet werden konnte. Darüber hinaus haben wir Methoden erprobt und weiterentwickelt, mit denen Spielprozesse und das, was Jugendliche in szenischen Darstellungen von den Figuren und sich zeigten, fixiert, verfremdet und reflektiert werden konnten. Dabei ließen wir uns anregen durch die epische Spielweise, wie sie Brecht für das Lehrstückspiel gefordert hat (Steinweg 1972) und wie Augusto Boal sie in seinem „Theater der Unterdrückten“ (Boal 1989) beschreibt.

Auch beim Umgang mit Literatur im Gymnasium und in der Hochschule half uns die Arbeit mit szenischen Verfahren weiter. Die hier anzutreffende Symbolisierungs- und Begriffslust und die damit verbundenen Diskussionsrituale standen häufig im Widerspruch zu den Texten, den Lesarten und den Bedürfnissen der Beteiligten. Die zeichenhaft entleerten literaturwissenschaftlichen Gespräche ließen Inhalte zu affektneutralen Stoffen gerinnen und entfremdeten von den eigenen Erfahrungen. Mithilfe szenischer Verfahren gelang es uns, literarische Gespräche wieder auf die sinnlichen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Gefühle zu beziehen, die das Geschriebene in uns provoziert hatte, und ihre Produktivität bei der Auseinandersetzung mit Literatur neu zu entdecken.

Für die Entwicklung der Szenischen Interpretation waren vor allem die Erfahrungen, die wir in der Universität mit Brechts Lehrstücken gemacht haben, von großer Bedeutung. Die Aufarbeitung der Lehrstücktheorie durch Reiner Steinweg (Steinweg 1972) forderte und legitimierte eine szenische Interpretationsweise, bei der die in den Stücken entworfenen, auf gesellschaftliche Widersprüche zugespitzten Situationen und Handlungsmuster im Spiel so konkretisiert werden mussten, dass nicht nur analoge soziale Situationen, sondern auch die Haltungen und Verhaltensweisen der Spielerinnen und Spieler zum Thema werden konnten (Scheller 1982, Koch/Steinweg/Vaßen u. a. 1984). Eine solche Art der Interpretation ließ sich aber nicht nur für das Lehrstück, sondern generell für den Umgang mit Dramen begründen.

Für die Aufführung auf der Bühne geschrieben, sind die Stücke nur zu verstehen, wenn sie in Szene gesetzt werden – durch Schauspieler oder in der Vorstellung der Leser. Da Inszenierungen im Kopf und die damit verbundenen Projektionen, Identifikationen und Stimmungen begrifflich nicht abgebildet werden können, müssen sie szenisch so dargestellt, kontrastiert, verfremdet und diskutiert werden, dass nicht nur die Handlung und die Figuren eines Textes, sondern auch die inneren und äußeren Haltungen der Interpreten sichtbar und bewusst werden können. Aus diesen Überlegungen heraus entstand dann das Konzept der Szenischen Interpretation, das zunächst an offenen, später auch an geschlossenen Dramen erprobt und überarbeitet wurde, ebenso an Romanen, Kurzgeschichten und journalistischen Texten, Filmen und Bildern (Scheller 1987a, 1987b, 1989b, 1992).

Inzwischen ist die Szenische Interpretation in zahlreichen Projekten an Universitäten, in Lehrerfortbildungen und Ausbildungsseminaren, in Grundschulen (Siems 1996, Autz u. a. 1996, Grenz/Siems 1999), Haupt-

schulen (Scheller/Schumacher 1984, Scheller 1987c, Reiterer 1996) und Sonderschulen (Bartels/Kötter/Loose/Scheller 1987, Scheller 1987c) sowie in Realschulen, Gymnasien und Berufsschulen (Scheller/Wickert 1993, Wickert 1996) erprobt und in Publikationen dokumentiert worden. Sie wird in den Fächern Deutsch (vgl. Praxis Deutsch 36/1996), Kunst und Musik (vgl. Brinkmann 1992, Kosuch/Stroh 1997, Nebhuth/Stroh 1990, Stroh 1994, Brinkmann/Megnet 1998), aber auch in den Fremdsprachen (Schewe 1993), in Religion, Politik und Geschichte (Scheller 1997) mit Erfolg praktiziert. In der interkulturellen Bildung (Müller/Scheller 1993) hat sie sich ebenso bewährt wie im Deutschunterricht für Ausländer und inzwischen ist sie in viele Schulbücher und Rahmenrichtlinien eingegangen.

2. Zum Inhalt dieses Buches

Die Tatsache, dass szenische Interpretationsverfahren von Schulen vermehrt aufgegriffen und praktiziert wurden, hängt vermutlich nicht nur mit der Konjunktur handlungsorientierter Unterrichtsansätze zusammen, sondern auch damit, dass das Verfahren den Bedürfnissen von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch von Kindern und Jugendlichen, nach einem anderen Umgang mit Literatur entgegen kommt. Die Szenische Interpretation gibt Lehrenden die Möglichkeit, innerhalb der institutionellen schulischen Bedingungen Schutz- und Spielräume zu inszenieren, in denen Jugendliche vom Bewertungszwang entlastet sind und auch asoziale oder aggressive Fantasien und Verhaltensweisen ausagieren können. Textvorgaben, Einfühlungs- und Reflexionsverfahren sowie das Spielen in Rollen gewähren dabei Orientierung und Schutz. Jugendliche und Erwachsene werden dazu angeregt, sich mit eigenen Erlebnissen, Vorstellungen, Wünschen, mit sprachlichen und körperlichen Verhaltensmöglichkeiten in das literarisch entworfene Geschehen einzubringen und zu verwickeln. Die Auseinandersetzung mit dem Text kann so auch zur Auseinandersetzung mit sich selbst und damit zur Erfahrung werden.

Wie ein solcher Prozess in Bewegung gesetzt werden kann, wird in diesem Buch ausführlich dargestellt. Ich beschränke mich dabei auf den Umgang mit Dramen und Prosa-Texten. Auf die zweifelsohne vielfältigen Möglichkeiten, Gedichte in Szene zu setzen, kann ich nicht eingehen. Als Pädagoge hat mich immer vor allem die Frage beschäftigt, wie Kinder, Jugendliche und wir Erwachsenen neue Erfahrungen mit Menschen machen (können), die uns aufgrund ihres Aussehens, ihrer Kultur, ihres sozialen Milieus, ihres Geschlechts oder ihres Alters fremd erscheinen. Dramen, Romane und Kurzgeschichten, die Menschen in unterschiedlichen sozialen Situationen zeigen, boten mir Entwürfe und Muster für eine Auseinandersetzung mit diesem Thema – mehr als Gedichte (vgl. Scheller 1981). Bei meiner Arbeit habe ich mich zumeist an Texten orientiert, die nicht allzu leicht zugänglich waren, und habe nach Wegen in solche vermeintlich

fremden Welten gesucht. Auch ging es mir darum, den Jugendlichen neue Möglichkeiten im Umgang mit Literatur zu eröffnen, die sie in der Schule ohnehin lesen mussten.

Im folgenden Kapitel II diskutiere ich unter dem Stichwort „szenischer Literaturunterricht“ zunächst Aspekte, die die Szenische Interpretation begründen. Dabei gehe ich auf den Szenenbegriff ein und erläutere, welche Rolle er bei der Produktion und Rezeption literarischer Texte spielt. Nach einer kurzen Diskussion der Frage, inwieweit literaturdidaktische Ansätze die unterschiedlichen szenischen Aspekte berücksichtigen, setze ich mich ausführlicher mit drei Themen auseinander, die ich für einen erfahrungsbezogenen Literaturunterricht für konstituierend halte. Dazu gehört zunächst die Frage, welche Möglichkeiten die institutionellen Bedingungen von Schule und Unterricht überhaupt geben, um subjektrelevante Lese- und Deutungsprozesse anzustoßen. Weiter geht es um die kulturellen Haltungen und Praktiken der Jugendlichen und die Art und Weise, wie sie sich ihre soziale Umwelt aneignen. Und schließlich beschäftigt mich die Frage, mit welchen produktiven ästhetischen Verfahren sich Schülerinnen und Schüler so mit literarischen Texten auseinander setzen können, dass sie dabei auch ihre eigenen Vorstellungen, Erlebnisse, Identifikationen, Lebensentwürfe und Verhaltensweisen darstellen und überprüfen können.

Im dritten Kapitel wird die Szenische Interpretation als ein Konzept dargestellt, das versucht, eine Antwort auf die im 2. Kapitel aufgeworfenen Fragen zu geben. Dabei werden nicht nur grundlegende Begriffe, Vorgehensweisen und Interpretationstechniken erläutert, sondern auch die Lernprozesse beschrieben, die stattfinden können. Im vierten Kapitel sind dann in der Praxis erprobte Verfahren zusammengetragen, mit denen Leer- und Unbestimmtheitsstellen in Texten und in der Vorstellung der Rezipienten szenisch konkretisiert und gedeutet werden können. Die umfangreiche Sammlung gibt Spielleiterinnen und Spielleitern die Möglichkeit, sich unter einer Fülle von Vorschlägen die für ihre Zwecke jeweils geeigneten Übungen auszusuchen. Die drei folgenden Kapitel geben schließlich Anregungen für die Szenische Interpretation von Dramen, Romanen und Kurzgeschichten. Alle hier zu findenden Vorschläge basieren auf praktischen Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern, Studierenden, Lehrerinnen und Lehrern. Dabei wird jeweils nach einer kurzen theoretischen Einführung der Verlauf der Szenischen Interpretation an einem literarischen Beispiel detailliert dargestellt. Diese Demonstration dient dann als allgemeines Modell und Muster für Vorschläge zur Deutung weiterer Texte. Im abschließenden Kapitel werden Aspekte aufgezeigt, die bei der Arbeit mit szenischen Verfahren im Unterricht berücksichtigt werden müssen.

Die Darstellung mag an manchen Stellen den Eindruck erwecken, als handele es sich hier um ein Konzept, das für sich in Anspruch nimmt, eine Antwort auf alle Fragen zu geben, die sich beim Umgang mit Literatur im Unterricht stellen. Ich bin mir jedoch immer im Klaren darüber gewesen, dass die Szenische Interpretation nur einen Weg von vielen möglichen

aufzeigt. Sie ist kein Allheilmittel und sie kann und will nicht alles leisten. Sie ersetzt nicht die manchmal mühsame Lektüre, nicht das Unterrichtsgespräch über das szenisch Dargestellte, über eine schwierige Textpassage und Aspekte der literarischen Gestaltung. Ganz im Gegenteil: Die Szenische Interpretation braucht solche Gespräche. Die Schüler unterhalten sich immer wieder über die dargestellten Figuren und Handlungsabläufe, über das, was die Beteiligten im Spiel gezeigt haben. Darüber hinaus tauschen sie sich auch über mögliche Auslegungen, über die Bedeutung und die Darstellungsweise des Textes aus. Das geschieht jedoch im Nachhinein, damit die Gespräche nicht vorschnell in den Dienst der Abwehr geraten.

Die Szenische Interpretation ist auch auf andere Methoden der Deutung angewiesen und gelingt nur, wenn die literarische Vorlage, die Arbeit am Text und an den dort entworfenen, manchmal auch befremdlichen Haltungen und Situationen nicht aus dem Blick verloren werden. Diese erschließt sich häufig erst, wenn man ihnen auch gegen innere Widerstände auf der Spur bleibt. Die Verfahren und Arrangements der Szenischen Interpretation können dabei Wege aufzeigen. Lernprozesse garantieren sie aber nicht. Welche Erfahrungen die Beteiligten an welchen Stellen und in welchen Momenten tatsächlich machen, ist nicht im Voraus zu sagen. Lernen kann nur jeder für sich.

II. Szenischer Literaturunterricht

II. Szenischer Literaturunterricht

1. „Szene“ und „Soziales Drama“

Für das Lesen und den Literaturunterricht spielen Szenen auf verschiedenen Ebenen eine entscheidende Rolle: Beides findet zunächst einmal in einer bestimmten Situation, einer Szene, statt. Wir lesen beispielsweise im Zug, im Bett oder am Schreibtisch und sprechen über Literatur mit Freunden oder im Unterricht. Bei der Lektüre selbst stellen wir uns außerdem gedanklich Szenen vor. Und das Gelesene kann uns wiederum an frühere Szenen erinnern. Eine *Szene* nenne ich eine räumlich und zeitlich begrenzte soziale Situation, in der Menschen mit bestimmten Intentionen und Erwartungen, Wahrnehmungen und Gefühlen körperlich und sprachlich (inter-)agieren und sich wechselseitig zueinander in Beziehung setzen. Dabei ist der Körper mit all seinen Sinnen konstituierend. Was der Mensch wahrnimmt, gehört zur Szene: der Raum, die Gegenstände, Menschen mit ihren Bewegungen und Handlungen, Geräusche und Gerüche, Geschmack, Berührungen und die Temperatur, aber auch Vorstellungen und Emotionen, die mit diesen Eindrücken verbunden werden.

Szenen werden von Menschen gestaltet, in Erlebnissen verarbeitet, zusammen mit Stimmungen eingepägt und im szenischen Gedächtnis gespeichert. Dort wird „komplexes, polyästhetisches, d. h. von vielen Sinnen [...] wahrgenommenes szenisches Geschehen, das als Ereignis bzw. Ereigniskette aufgenommen wird, abgespeichert. Dabei sind senso-motorische, atmosphärisch-affektive, ikonisch perzeptive Erfahrungen synästhetisch zu einem Ganzen verbunden“ (vgl. Petzold 1993, S. 649 f.). Aufbauend auf frühkindlichen Szenenerlebnissen entwickeln wir immer neue Wahrnehmungs- und Beziehungsmuster, die unser Handeln bewusst oder unbewusst beeinflussen und steuern. In diesem Sinne sind gegenwärtige Situationen und die Art und Weise, wie wir uns verhalten, auf vielfache Weise mit früheren Erlebnissen verknüpft.

Auch unsere Reaktionen auf andere Menschen beziehen sich nicht nur auf deren Aussehen und Auftreten, sondern ebenso auf Erfahrungen, die wir in der Vergangenheit mit ihnen oder anderen Personen gemacht haben – mit der Mutter, dem Vater, mit Geschwistern, anderen Kindern, dem Lehrer usw. Und selbst Emotionen und Stimmungen, die wir in bestimmten Momenten erleben, kennen wir aus früheren Szenen. Das alles ist uns nur zum Teil bewusst. Zum Gegenstand der Reflexion werden solche Vorgänge in der Regel erst, wenn wir in Situationen geraten, auf die wir nicht vorbereitet sind und die uns und die sozialen Normen der Gruppe, der wir uns zugehörig fühlen, in Frage stellen. In solchen Szenen, die den Fluss des gewohnten sozialen Lebens unterbrechen, reagieren Menschen auf unterschiedliche Weise. Wir können die unangenehmen Teile, also das, was uns in Frage stellt, verdrängen, verschieben, abspalten oder rationalisieren

und das Erlebte so deuten, dass es uns möglich wird, unsere Einstellungen, Normen, Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster – das, was wir „Identität“ nennen – aufrecht zu erhalten. Wir können auf unserer Position bestehen, es zur Krise und zum Konflikt kommen lassen und diesen bis zur Lösung (Versöhnung, Trennung) austragen. Wir können aber auch unsere eingeschliffenen Normen und Verhaltensweisen in Frage stellen, damit eine neue Erfahrung machen und versuchen, uns zu verändern.

Szenen können unterschieden werden nach ihrer Bedeutung für den Einzelnen oder eine soziale Gruppe. Neben alltäglichen Situationen, in denen eingeschliffene Erwartungen, Beziehungen und Verhaltensmuster reproduziert werden, erleben wir Szenen des Glücks (z. B. in der Liebe) und solche, die sich zu *sozialen Dramen* ausweiten. In den meisten literarischen Texten haben wir es mit Situationen zu tun, die in soziale Dramen eingebettet sind oder diese konstituieren. Der Begriff wurde von dem Ethnologen Victor Turner ins Spiel gebracht (Turner 1995). Er bezeichnet damit Grundeinheiten des menschlichen Lebens, durch die zu allen Zeiten und in allen Gesellschaften soziale Prozesse und Veränderungen in Gang gekommen sind. Es handelt sich um eine Folge von Szenen, in denen Krisen zwischen Menschen entstehen und bewältigt werden. Die beteiligten Personen vertreten gleiche oder ähnliche Werte und Interessen und verfügen über eine gemeinsame Geschichte. Dabei können bestimmte Stationen unterschieden werden: Bruch, Krise, Bewältigung und Reintegration oder Anerkennung der Spaltung.

Ein Bruch entsteht, wenn einzelne Menschen oder Gruppen öffentlich, bewusst und kalkuliert gegen Regeln des sozialen Lebens in einer Organisation verstoßen und damit eine Krise im Beziehungsgeflecht auslösen. Die Krise spaltet – wenn sie nicht auf einen kleinen Bereich der sozialen Interaktion begrenzt werden kann – Menschen in Parteien und Koalitionen, die in einen offenen oder unterschwelligem Konflikt miteinander treten und sich gegenseitig bekämpfen. Um diese Kämpfe und die Ausweitung des Bruchs zu verhindern, setzen diejenigen Personen, die sich selbst für legitime Repräsentanten der Gemeinschaft halten oder von anderen dafür gehalten werden, bestimmte Bewältigungsmechanismen in Gang. Diese können von persönlichen Ratschlägen über formelle und informelle Schlichtungsversuche bis hin zu rechtlichen, religiösen und kriegerischen Handlungen führen. Am Ende des sozialen Dramas steht quasi als Konfliktlösung die Versöhnung der streitenden Parteien oder die Anerkennung des Bruchs (vgl. Turner 1995, S. 90 ff.).

Was Turners Begriff des sozialen Dramas literaturdidaktisch interessant macht, ist die Bedeutung, die er der Kultur und ihren Objektivationen bei der Beurteilung und Bewältigung sozialer Krisen und Prozesse zuschreibt. Wesentliche gesellschaftliche Aufgabe und Leistung solcher kultureller Darstellungen vom Ritual über Literatur, Kunst, Musik, Theater bis hin zum Film und den elektronischen Medien sei es, Geschichten über bestimmte Szenen und soziale Dramen zu inszenieren. Sie fungierten damit quasi

als Metakommentare und Deutungsangebote zu sozialen Situationen und Konflikten, in die Menschen geraten können. Die Gesamtheit performativer und narrativer Gattungen in komplexen Gesellschaften gleiche einem Spiegelsaal, in dem sich soziale Probleme, Auseinandersetzungen und Krisen als vielgestaltige Bilder widerspiegeln: „Die Spiegelungen in diesem Spiegelsaal sind unterschiedlicher Natur, einige vergrößern, andere verkleinern, wieder andere verzerren die Gesichter derer, die in sie hinein blicken. Sie verzerren aber auf eine Weise, daß die, die hinein blicken, nicht nur zum Nachdenken angeregt, sondern auch starke Gefühle und der Wille zur Veränderung der Alltagsangelegenheiten im Betrachtenden geweckt werden. Denn niemand sieht gern häßlich, plump oder zwergenhaft aus. Verzerrte Spiegelungen provozieren Reflexivität.“ (vgl. Turner 1995, S. 165 f.) Werden literarische Texte in diesem Sinne als Metakommentare zu sozialen Dramen gelesen und verstanden, können sie Lesenden helfen, sich selbst und das eigene Verhalten in sozialen Situationen zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern.

2. Szenische Aspekte beim Umgang mit Literatur

Epische und dramatische Texte entwerfen Handlungen, die – so fragmentarisch und reduziert die Darstellung auch sein mag – immer an bestimmten Orten zu bestimmten Zeiten in bestimmten sozialen Milieus stattfinden. Einzelne Szenen stehen also nicht isoliert, sondern in einem Handlungszusammenhang, sind Teil sozialer Dramen, die sich nach und nach über eine Reihe von Stationen (Alltags-, Bruch-, Krisen-, Vermittlungs- und Lösungsszenen) entwickeln. Allerdings reduzieren epische und dramatische Texte den Handlungsverlauf auf bestimmte Ausschnitte, die in Dialogen oder Erzählteilen zum Ausdruck kommen und perspektivisch eingeschränkt sind. Vieles wird nur angedeutet.

Literarische Texte reflektieren und transzendieren Szenen, die der jeweilige Autor selbst in seiner jeweiligen Zeit und in seinem Lebenszusammenhang erlebt und verarbeitet hat. Dabei setzt der Verfasser Akzente, privilegiert durch seine Darstellung und die Perspektive bewusst und unbewusst etwa bestimmte Figuren und Haltungen, die ihm aufgrund seiner Erfahrungen und Einstellungen bedeutsam erscheinen. Dagegen kritisiert, ironisiert oder überzeichnet er solche, die er in Frage stellt oder ablehnt. In diesem Sinne sind literarische Texte immer auch „Metakommentare“ ihrer Autoren zu Ereignissen, die die Schreibenden selbst gekannt und erlebt haben.

Epische und dramatische Texte werden beim Lesen in Vorstellungen umgesetzt und in wechselnden Perspektiven durchgespielt. Vom Text und seinen Spielregeln angeregt und geführt, bewegen wir uns imaginierend in Szenen, in denen Menschen zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten agieren und interagieren. Dabei setzen wir Akzente, die bewusst und unbe-

wusst dem Prinzip der Selbstbestätigung folgen: Wir malen genussvoll aus, was uns gefällt oder was wir uns wünschen, und wehren ab, was wir nicht mögen oder womit wir nichts zu tun haben wollen. Die in der Vorstellung entworfenen Szenen legen den Sinn fest, den wir den geschilderten Ereignissen, Handlungen und sprachlichen Äußerungen geben. Sie werden als Teile sozialer Dramen verstanden, in die die Figuren auf unterschiedliche Weise eingebunden sind.

Die durch epische und dramatische Texte evozierten szenischen Vorstellungen stehen wiederum teilweise im Zusammenhang mit Szenen, die der Leser selbst erlebt hat. Um mit Wörtern, Sätzen und dem fortlaufenden Text Vorstellungen verbinden zu können, muss ständig szenisches Wissen aktiviert und übertragen werden. Dieses hat sich der Lesende im Verlauf seines Lebens in der Familie, in Peer Groups, in der Schule usw., aber auch durch die Medien angeeignet und eingepägt. Damit verbunden ist eine spezifische emotionale Färbung, die bewirkt, dass bestimmte Figuren, Situationen und Erzähl-Perspektiven auf affektive Weise negativ oder positiv besetzt werden, dass Übertragungs- und Gegenübertragungs-, Identifikations- und Abwehrprozesse stattfinden.

Wie literarische Texte gelesen und welche Vorstellungen dabei entwickelt werden, hängt nicht zuletzt auch von den szenischen Erfahrungen ab, die Leserinnen und Leser mit literarischen Texten und mit der Schriftsprache überhaupt gemacht haben. Die Lese-Haltung, die sich dabei herausgebildet hat, hat Einfluss darauf, ob, bzw. wann sich Menschen tatsächlich auf den Leseprozess konzentrieren können und wollen, ob sie sich auf literarische Texte einlassen, sie überhaupt verstehen, sich die im Text entworfenen Welt vorstellen können. Viele Jugendliche kennen zum Beispiel private, entspannte Lesesituationen gar nicht und fürchten sich vor institutionalisiertem Lesen, wie es in der Schule praktiziert wird. Lehrende und Wissenschaftler dagegen kennen aus ihrer Praxis vor allem professionelle Lesesituationen am Schreibtisch oder in der Bibliothek. Sie verzichten häufig bei der Suche nach dem Sinn des Textes auf die Ausarbeitung szenischer Vorstellungen und richten ihre Aufmerksamkeit mehr auf Aufbau und Struktur des Textes, auf (szenische) Hintergründe, den Kontext oder stilistische Besonderheiten – also auf Zusammenhänge, die solche Leserinnen und Leser, die sich mit einzelnen Figuren identifizieren und deren Erlebnisse nachempfinden, kaum interessieren.

Menschen, die Schwierigkeiten haben, sich in einen Text zu versenken und Vorstellungen zu entwickeln, werden Figuren und Handlungen nur schwer realisieren können und ihnen fremd erscheinende Szenen als langweilig empfinden bzw. überlesen. Wer ohnehin nur schlecht lesen kann, zur Lektüre immer nur gezwungen wurde, der geht mit einem Text vollkommen anders um als einer, der Literatur schnell und mit Freude verschlingt. Und natürlich spielen auch Stimmungen, Interessen und Probleme eine Rolle: Wer verliebt ist oder sich danach sehnt, liest eine Liebesgeschichte anders als jemand, der gerade in dieser Hinsicht enttäuscht wurde.

Wenn wir literarische Texte lesen und interpretieren, befinden wir uns immer in bestimmten äußeren Situationen. Diese beeinflussen ebenfalls unsere Wahrnehmung, entscheiden mit, ob und welche Vorstellungsbilder entwickelt werden, auf welche Weise Identifikationen stattfinden, welche Themen interessieren, welche Emotionen und Empfindungen ausgeblendet oder zugelassen werden. Liest man allein zu seinem Vergnügen in entspannter Situation zu Hause, im Urlaub, auf dem Balkon oder im Zugabteil, kann man im Text nicht nur eigene Erlebnisse und Haltungen wiedererkennen. Man kann sich auch Wünschen, Träumen und Empfindungen hingeben, die man sich im Alltag versagt bzw. die unterdrückt werden – etwa Vorstellungen von Größe und Erfolg, Liebe oder Gewalt. Man kann sich lustvoll im Text verlieren, kann mit ihm verschmelzen, seinem Fluss folgen, durch ihn und die eigenen Fantasien geführt in der Vorstellung Probe- und Rollenhandlungen vollführen und dabei die Themen verfolgen, die einen zur Zeit beschäftigen. Man kann den Leseprozess auch jederzeit unterbrechen und in Erinnerungen abschweifen.

Liest man dagegen am Schreibtisch für die Universität oder die Schule, so reichen die antizipierten Erwartungen der Institutionen in den Leseprozess hinein. Man konzentriert sich auf bestimmte, unter Umständen vorgegebene Aspekte, Themen und Figuren. Ausschweifendes Lesen, fantasievolles Ausgestalten einzelner Situationen und Identifikation lenken in diesen Situationen eher ab, stören die Konzentration auf das Entscheidende: das Motiv, den Charakter, die Erzählperspektive. Beim Lesen im Unterricht kommt die Angst hinzu, sich versehentlich vor den anderen Schülern, mit denen man mitunter auch konkurrieren muss, bloß zu stellen. Eine entscheidende Rolle spielen nicht zuletzt die Erwartungen der Lehrer, deren Deutungen und Intentionen – so offen und erfahrungsbezogen sie auch sein mögen – man häufig antizipieren muss, um im Unterricht erfolgreich zu sein.

3. Literaturdidaktische Ansätze

Wer Jugendlichen einen Zugang zur Literatur vermitteln will, muss den szenischen Charakter von Lese- und Deutungsprozessen auf allen Ebenen reflektieren und berücksichtigen. Er muss nach Wegen und Verfahren suchen, mit denen Heranwachsende beim Umgang mit Texten auch unter schulischen Bedingungen differenzierte Vorstellungen entwickeln und darstellen können. Gelingt dies, werden sie in literarischen Texten nicht nur die Entwürfe und Stellungnahmen (Metakommentare) zu bestimmten sozialen Ereignissen entdecken, sondern auch Deutungsangebote für eigene Erlebnisse und Fantasien.

Das alles ist nicht neu und wurde bereits in unterschiedlichen literaturdidaktischen Zusammenhängen diskutiert. Allerdings werden die verschiedenen szenischen Aspekte, die beim Umgang mit Literatur eine Rolle spielen, nur selten in einen Zusammenhang gebracht. Soweit ich sehe, wird der

szenische Charakter von Leseprozessen und die aktive Rolle von Lesenden nicht mehr in Frage gestellt. Lesen ist Produktion, „gelenktes Schaffen“ (Sartre), Handeln in der Einbildungskraft (Schiller). Das Schema des Textes wird vom Leser in der Vorstellung ergänzt, Unbestimmtheitsstellen durch Konkretisierungen zumindest zum Teil beseitigt (Ingarden 1960). Dabei führen nicht nur der Text, sondern ebenso die Bedürfnisse und Erfahrungen der Lesenden Regie. Sie setzen in Szene, was sie interessiert, etwa die Beschaffenheit eines Raumes, das Aussehen und die Kleidung einer Figur, deren Gedanken und Gefühle.

Mit dieser Auffassung kommt Ingarden der Fantasietätigkeit unprofessioneller Leser vermutlich näher als Iser, der sich in der Nachfolge mehr mit Leerstellen beschäftigt hat, die von der Textstruktur her vorgegeben sind. Für das Verständnis des Textes sei es unabdingbar, diese zu konkretisieren und zu deuten. Hierzu zählen etwa offene Schlüsse, ausgesparte Figurenperspektiven usw. (Iser 1976). Unprofessionelle Leser, mit denen wir es in der Schule zu tun haben, kümmern sich jedoch zunächst kaum um solche Leerstellen. Sie lesen, fantasieren und verstehen literarische Texte erst einmal erfahrungs- und bedürfnisorientiert. Dabei suchen und konkretisieren sie Leer- und Unbestimmtheitsstellen, die ihnen helfen, sich zu identifizieren. Vermutlich gilt das auch für professionelle Leser, soweit sie sich tatsächlich auf den Text einlassen.

Der Literaturwissenschaftler Carl Pietzcker hat sich eingehender mit den unbewussten Szenen befasst, die zwischen Leser und Text bei der ersten Lektüre entstehen können (Pietzcker 1992). Gerade fiktionale Texte, so Pietzcker, machen dem Leser Übertragungsangebote, die Fantasien und Affekte in Gang setzen und damit Gegenübertragungen provozieren. Um die durch den Text ausgelösten Affekte und die damit verbundenen Unsicherheiten und Ängste zu bewältigen, bringen Leser ihre Lektüre mithilfe von Abwehrstrategien und Anpassungsmechanismen in Übereinstimmung mit den Mustern ihrer Fantasien. Sie wählen aus, was mit ihrem Lebensstil übereinstimmt, lassen nicht zu, was diesem widerspricht und schaffen sich so ihren eigenen Text. Textinterpretationen, auch von literaturwissenschaftlich ausgewiesenen Lesern, rationalisieren solche Gegenübertragungen häufig unbewusst. Pietzcker plädiert dafür, sich die ablaufenden Prozesse in Selbstanalysen bewusst zu machen, damit nicht unbewusste Fantasien die Deutung literarischer Texte verzerren. Außerdem tritt er für einen Literaturunterricht ein, der die Gegenübertragungen mit produktiven Verfahren vergegenständlicht (vgl. Pietzcker 1992, S. 41 ff. u. S. 77 ff.).

Dass im Literaturunterricht mit produktiven Verfahren gearbeitet werden soll, ist inzwischen bei Didaktikern unumstritten. In der Regel wird diese Forderung mit Rückgriff auf die Rezeptionsforschung und die Existenz von Leer- und Unbestimmtheitsstellen in literarischen Texten begründet. Produktiv-ästhetische Verfahren regen Schülerinnen und Schüler an, Texte in der Vorstellung zu komplettieren und zu inszenieren. Dabei bleibt allerdings in vielen literaturdidaktischen Ansätzen unklar, was als Leer- oder

Unbestimmtheitsstelle zu gelten hat. So können mit den Begriffen unterschiedliche Inhalte, Ziele und Deutungsmuster legitimiert werden. Günter Waldmann zum Beispiel kann mit dem Leerstellenbegriff einen produktionsorientierten Literaturunterricht begründen, in dem die Eigenarten literarischer Strukturen durch die Produktion eigener Texte erfahrbar gemacht werden (Waldmann 1984). Kaspar H. Spinner verwendet dagegen den Begriff, um die Übernahme von Fremdperspektiven (etwa der Perspektive einer Figur des Textes) und deren Ausgestaltung mithilfe kreativer Verfahren als Möglichkeit für Fremd- und Selbsterfahrung zu begründen (Spinner 1995, Köppert/Spinner 1997). Ich selbst gehe davon aus, dass die sprachlich entworfenen Szenen nur verstanden werden können, wenn der Leser sie sich als reale Situationen vorstellt. Leer- und Unbestimmtheitsstellen können daher aus der Differenz zwischen dem Dargestellten und dem Vorgestellten erschlossen und mit szenischen Verfahren konkretisiert werden.

Ein Konsens besteht darüber, dass im Literaturunterricht die Imaginationen der Schülerinnen und Schüler angestoßen und ihre Vorstellungen und Lesarten thematisiert werden sollen. Das ist im Unterrichtsgespräch allein nur schwer zu leisten. Formen des kreativen Schreibens, des mündlichen Sprachgestaltens, des bildlichen, körperlichen und szenischen Darstellens regen dagegen sinnliche Vorstellungen an und geben diesen eine ästhetische Gestalt. Sie erleichtern das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen in der Klasse. Viele Literaturdidaktiker haben inzwischen in Workshops, Selbsterfahrungsgruppen, in eigenen Veranstaltungen und im Schulunterricht produktive Verfahren erfolgreich erprobt und dabei erlebt, dass mit solchen Methoden neue Zugänge zu Texten erschlossen werden können. Und sie haben ihre Erfahrungen auf unterschiedliche Weise theoretisch legitimiert. Daraus sind anregende didaktische und methodische Konzeptionen entstanden, die den Literaturunterricht, wenn sie denn in der Schule umgesetzt werden, wesentlich verändern können (vgl. v. a. Spinner 1995, Köppert/Spinner 1997, Köppert 1997, Haas 1997, Mann/Schröter/Wangerin 1995, Wangerin 1997, Kunz 1989, Kunz 1997, Schuster 1994, Waldmann/Bothe 1992, Waldmann 1998).

Ein Problem sehe ich allerdings darin, dass viele Autoren in ihren didaktischen Ansätzen nicht alle Erfahrungen reflektieren, die sie mit produktiven Verfahren gemacht haben und dass sie wichtige szenische Aspekte zu wenig berücksichtigen. Defizite sehe ich vor allem bei der Auseinandersetzung mit den tatsächlichen Leistungen solcher Verfahren, bei der Reflektion der unterschiedlichen Haltungen von Jugendlichen und der schulischen Bedingungen.

Meiner Meinung nach wird nicht deutlich genug thematisiert, dass es beim kreativen Umgang mit literarischen Texten nicht nur und häufig sogar weniger um die Texte selbst geht, als um die (Wieder-)Aneignung der eigenen Schreib-, Sprech- und Spiel-Potenziale und das Entdecken neuer Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten, also gerade um das, was Jugendliche bei ihrer Suche nach Identitätswürfen während