

# Spielend Lesen

Szenische Interpretation im  
Deutschunterricht der Sekundarstufe  
I und II

Abschlussarbeit von Wibke  
Seifert  
Im Rahmen der  
Vollzeitausbildung zur  
Theaterpädagogin  
Theaterwerkstatt Heidelberg  
Heidelberg, 20.10.06

# **Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Einleitung</b>	2
<b>2. Der Ansatz der szenischen Interpretation von Ingo Scheller</b>	3
<b>3. Didaktische Grundüberlegungen</b>	
3.1. Lesen im Deutschunterricht	5
3.2. Interpretation literarischer Texte	6
3.3. Körpersprache und Kommunikation	8
3.4. Soziales Lernen	9
<b>4. Szenische Interpretation in der Praxis</b>	
4.1. Schritte der Szenischen Interpretation	11
4.2. Anwendungserfahrung: Habitusübungen am Beispiel von Emilia Galotti	14
<b>5. Die Rahmenbedingungen des Unterrichts</b>	
5.1. Raum	22
5.2. Zeit	22
5.3. Rolle des Lehrers	24
5.4. Schwierige Schülerinnen	25
5.5. Leistungsbewertung	27
<b>6. Abschließende Betrachtung</b>	30

# 1. Einleitung

Meine Erinnerungen an den Deutschunterricht meiner eigenen Schulzeit sind geprägt von endlosen Unterrichtsgesprächen über literarische Texte und dem Druck, die richtige Interpretation zu finden oder zumindest etwas Richtiges zu sagen. Inzwischen bin ich selber Deutschlehrerin und kenne das Problem von der anderen Seite. Klassen, in denen  $\frac{3}{4}$  der Schülerinnen<sup>1</sup> unbeteiligt bis gelangweilt da sitzt, sind leider keine Ausnahme. Ebenso seitenlange, für den Leser oftmals langweilige Interpretationsaufsätze, die deutlich machen, dass der Schüler nur wiedergibt, aber nicht wirklich etwas be-greift oder gar einen persönlichen Bezug zu dem Text hat.

Diese Situation hat mich schon als Referendarin dazu geführt, nach Alternativen zu suchen. Dabei stieß ich auf den Ansatz der szenischen Interpretation von Scheller, dessen Herangehensweise mich besonders angesprochen hat. Bei der praktischen Umsetzung war ich allerdings aufgrund meiner geringen theaterpädagogischen Erfahrung oftmals unsicher. Nachdem ich mich nun im Rahmen der Ausbildung intensiv mit Theaterpädagogik beschäftigt habe, scheint es mir lohnenswert, mich noch einmal genauer mit Schellers Ansatz zu beschäftigen.

In dieser Arbeit möchte ich deswegen untersuchen, inwiefern die szenische Interpretation eine geeignete Methode für den Deutschunterricht ist und er durch die theaterpädagogische Herangehensweise bereichert wird. Schellers Konzept ist auch bei Sachtexten anwendbar, ich werde im Rahmen dieser Arbeit allerdings ausschließlich den Literaturunterricht betrachten, da hier im Deutschunterricht der Schwerpunkt liegt, ganz besonders in der Oberstufe.

In den folgenden Kapiteln werde ich die Verfahrensweise der szenischen Interpretation darstellen und sie vor dem Hintergrund zentraler didaktischer Fragestellungen und den Rahmenbedingungen des Schulalltags diskutieren. Eine systematische Beschreibung aller bei der szenischen Interpretation anwendbaren Verfahren ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich und auch nicht nötig. Es soll vielmehr darum gehen, interessierten Lehrerinnen und Lehrern einen ersten konkreten Eindruck von der Methode zu vermitteln und zu zeigen, was alles mit ihr im Literaturunterricht erreicht werden kann.

---

<sup>1</sup> Ich verwende im Folgenden bei Personenbezeichnungen sowohl die männlich als auch die weibliche Form generisch. Das jeweils andere Geschlecht ist also mitgemeint.

## **2. Der Ansatz der szenischen Interpretation von Ingo Scheller**

Das Konzept der szenischen Interpretation wurde von Scheller in den 1970er und 80er Jahren entwickelt und im Laufe der Zeit an vielen Schulen, Universitäten und Lehrerbildungsstätten erprobt und überarbeitet. Großen Einfluss auf die Entwicklung hatten Brechts Lehrstücke und Boals „Theater der Unterdrückten“. Letzteres schlägt sich vor allem im Bauen von Standbildern und Statuen nieder, die in Schellers Konzept eine zentrale Stellung einnehmen. Brechts Lehrstücktheorie hat die Spielweise beim szenischen Interpretieren stark beeinflusst. Darüber hinaus haben unterschiedlichste schauspiel- und theaterpädagogische Ansätze (z.B. Stanislawski, Barba), sowie psycho- und soziodramatische Ansätze (z.B. Moreno, Petzold) Eingang erhalten, oftmals in stark überarbeiteter Form (Scheller 2004 S. 14-18).

Bei der szenischen Interpretation werden literarische Texte mit Hilfe unterschiedlicher theatraler Verfahren gedeutet. Die Schüler übernehmen bei der Erarbeitung eines Dramas oder epischen Werkes Rollen, fühlen sich schrittweise in sie ein, erproben Haltungen und Handlungen und spielen schließlich die vorgegebenen Szenen, die im Anschluss reflektiert werden.

Ziel ist es zum einen, zu einer Interpretation des Textes zu gelangen. Zum anderen sollen die Schüler aber auch die Möglichkeit bekommen, Erfahrungen mit sich selbst zu machen, neue Haltungen und Handlungsmöglichkeiten im Schutz der Rolle zu erproben. „Die Auseinandersetzung mit dem Text kann so auch zur Auseinandersetzung mit sich selbst und damit zur Erfahrung werden.“<sup>2</sup>

Innerhalb der beiden theaterpädagogischen Pole „Theater“ und „Pädagogik“ setzt Scheller damit einen eindeutig pädagogischen Schwerpunkt. Dies steht im Gegensatz zu anderen Ansätzen der szenischen Interpretation, wie beispielsweise dem von Albrecht Schau, der eher theaterbezogen ist und den Schwerpunkt auf das Kunstwerk, dessen Interpretation und Präsentation legt (Scheller 2003 S.303). Bei Scheller gibt es im Normalfall keine Aufführung, sein Ansatz ist prozessorientiert

---

<sup>2</sup> Scheller 2004 S. 18

und rückt den Schüler mit seinen Erfahrungen in den Mittelpunkt.<sup>3</sup> Gleichwohl unterscheidet er sich deutlich von theaterpädagogischen Ansätzen mit therapeutischer Funktion, wie beispielsweise dem Psychodrama, da der Bezug zur eigenen Person nie direkt thematisiert wird und eine therapeutische Arbeit im Rahmen des Unterrichtes auch gar nicht zu leisten wäre.

„Vielmehr wird es [das, was die Schüler über sich in Erfahrung bringen] beschrieben und reflektiert, als sei es Teil der Rolle und des Spiels. Die Schüler(innen) können dann selbst entscheiden, ob sie es für sich und als eigenen Anteil akzeptieren wollen und können.“<sup>4</sup>

Im Folgenden möchte ich darstellen, warum der Ansatz der szenischen Interpretation m. E. besonders dazu geeignet ist, zentrale Ziele des Deutschunterrichts zu verwirklichen.

Viele der grundsätzlichen Überlegungen gelten für jede Form des Theaterspielens im Deutschunterricht. Die Methode der szenischen Interpretation stellt aber ein sehr umfassendes und geschlossenes Konzept dar, das insofern eine systematische und differenzierte Erarbeitung literarischer Werke ermöglicht, so dass ganze Unterrichtseinheiten auf dieser Methode basierend durchgeführt werden können.<sup>5</sup> Außerdem ermöglicht es dem Lehrer aufgrund der Vielfalt an Verfahren eine passende Methode für seine spezielle Unterrichtssituation zu finden, so dass er sowohl dem jeweiligen Text als auch seinen Schülern und sich selber gerecht zu werden.

---

<sup>3</sup> Dies entspricht dem Spielen von Lehrstücken, bei denen die Spieler ebenfalls für sich spielen und (meistens) nicht auf eine Aufführung hinarbeiten. Vgl. Brecht: „Das Lehrstück lehrt dadurch, daß es gespielt, nicht dadurch, daß es gesehen wird.“ (zitiert nach Steinweg s. 17)

<sup>4</sup> Scheller 1996 S. 23

Auch dies entspricht der Praxis des Lehrstückspiels. S. hierzu Steinweg S. 24 f

<sup>5</sup> „Ingo Scheller hat eine eigene Konzeption des szenischen Spiels entwickelt, die eine besonders intensive Auseinandersetzung mit literarischen Texten, ihrem historischen Bezug, aber auch den Haltungen und Einstellungen der Spielenden ermöglicht.“ (Spinner 2001 S. 4)

## 3. Didaktische Grundüberlegungen

### 3.1. Lesen im Deutschunterricht

Das im Bildungsplan von Baden-Württemberg formulierte Ziel, Schülerinnen sollen „Interesse an Literatur, auch im Hinblick auf sinnvolle Freizeitgestaltung“ gewinnen<sup>6</sup>, wird in der didaktischen Literatur unter dem Begriff „Leseförderung“ diskutiert. Übereinstimmend wird von den Autorinnen festgestellt, dass man heute nicht mehr „vom Vorhandensein einer stabilen Lesemotivation“<sup>7</sup> ausgehen kann und es deswegen eine der zentralen Aufgaben des Literaturunterrichtes ist, in das Lesen als kulturelle Praxis einzuführen („Enkulturation“, Hurrelmann 1994 S. 17). „Leseförderung“ in diesem Sinne zielt deswegen auf den privaten Leser und lässt sich umschreiben als „Entschulungskonzept“ (Daubert S. 51), in dessen Mittelpunkt die „Vermittlung von Lesefreude und Vertrautheit mit Büchern“ (Hurrelmann 1992 S. 17) steht. Neben dieser „Einstiegsfunktion“ (Dahrendorf 1984 S. 211) hat Literaturunterricht auch die Aufgabe der „Entfaltungsfunktion“ (Dahrendorf 1984 S. 211), d.h. eine Lesehaltung zu vermitteln, die zu einem vertieften Textverständnis führt. Grundvoraussetzung für einen gelingenden Leseprozess ist es, dass der Leser mit den gelesenen Wörtern und Sätzen Vorstellungen in seinem Kopf verbindet. Diese „Inszenierungen im Kopf“ (Scheller 1996 S. 22) werden bei der szenischen Interpretation nach außen gebracht und damit konkretisiert und bewusst gemacht. Schülerinnen, die im privaten Leben kaum noch über Lesepraxis verfügen und dadurch Schwierigkeiten mit der Vorstellungsbildung haben, werden durch die Methode der szenischen Interpretation in ihrer Imaginationsfähigkeit gefördert. Dies führt zu einer „Re-Sinnlichung“ (Dahrendorf 1989 S. 468) des Leseprozesses, wodurch die szenische Interpretation eine sehr geeignete Methode für die im Literaturunterricht erwünschte Leseförderung ist.

Darüber hinaus ist Vorstellungsbildung nicht nur Voraussetzung für jeden literarischen Verstehensprozess, sondern ermöglicht auch noch ein nachhaltigeres Lernen, wie Abraham ausführt:

---

<sup>6</sup> Bildungsplan Baden-Württemberg S. 17

<sup>7</sup> Daubert S. 50

„Für die Verarbeitung fiktionaler Texte beispielsweise fand Denis (1987) heraus, dass „gute Vorsteller“ bei literarischer Prosa ein langsames Lesetempo durch eine das Lesen begleitende Vorstellungstätigkeit mehr als ausgleichen, dass sie das Gelesene besser behalten und detaillierter wiedergeben können als „low imaginers““<sup>8</sup>.

### 3.2. Interpretation literarischer Texte

Zentrale Voraussetzung für eine gelingende Textbegegnung ist m. E. das Ernstnehmen der Schülerinnen als lesende Subjekte, wie es die handlungs- und produktionsorientierte Didaktik auf der Grundlage der Rezeptionsästhetik und des Konstruktivismus tut. Geht man davon aus, dass „das Textverstehen einen sinnkonstitutiven Akt darstellt, in dem die ‘Textpartitur’ vom Horizont des Lesers aus gedeutet wird“<sup>9</sup>, dann kann das Ziel von Literaturunterricht nicht darin bestehen, das *richtige* Textverständnis zu erarbeiten, sondern den Schülern Hilfestellung bei der Entwicklung ihres *eigenen* Textverständnisses zu geben.

Bei der szenischen Interpretation bringen die Schüler ihre Vorstellungen und Erfahrungen in Form von Sprech- und Körperhaltungen, Standbildern, Rollengesprächen etc. in den Unterrichtsprozess mit ein, so dass eine Verbindung zwischen ihnen und dem Text entsteht. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass jede Interpretation subjektiv ist und es kein bedeutsames Lesen und Lernen außerhalb der eigenen Strukturen gibt. „Und immer wird der Leser sich selbst mitlesen in dem Gedicht, das er liest. Er kann gar nicht anders. Insofern gibt es keine absolute Interpretation.“<sup>10</sup> Das bedeutet auch, dass das eigentliche Ziel des Literaturunterrichts die Auseinandersetzung und nicht das Ergebnis ist

---

<sup>8</sup> Abraham S. 16.

Abraham verweist in diesem Zusammenhang auf die Theorie der dualen Kodierung von Pavio, „derzufolge Wahrnehmungen im menschlichen Bewusstsein bzw. Gedächtnis doppelt repräsentiert sind (verbal und bildlich)“ (Ebd. S. 16)

<sup>9</sup> Hurrelmann, zitiert nach Merkelbach S. 451

Vgl. hierzu auch Gadamer: „Umgekehrt ist das Lesen und Auslegen von Geschriebenem so sehr von dem Schreiber [...] entfernt, daß die Erfassung des Textsinnes den Charakter einer selbständigen Produktion empfängt [...]“ (Gadamer 1973 S. 63).

Domin hat dieses Phänomen in ihrer Frankfurter Poetikvorlesung mit dem Begriff „Autor und Leser als Zwillinge“ umschrieben. (Domin 1999 S. 47)

<sup>10</sup> Domin 1999 S. 68

(„Wegqualität“, Spinner 1994 S. 154), ein Ziel, das der szenischen Interpretation inhärent ist, da sie sehr prozessorientiert ist.

Die in diesem Zusammenhang oftmals geäußerte Befürchtung, dass solche Interpretationen beliebig sind und dem Text nicht gerecht werden, ist m. E. nicht haltbar. Denn die Interpretationen entstehen ja nicht im luftleeren Raum, sondern sind ausgelöst und rückgebunden an den Text und werden zudem durch die Lerngruppe und den Spielleiter „überprüft“. „Die Vorstellungen und Darstellungen der einzelnen ergänzen sich, spielen zusammen, relativieren sich, verhindern vorzeitige Fixierungen und können gemeinsam am Text überprüft werden.“<sup>11</sup>

Im Gegensatz zu dieser „leserorientierten Methode“ der szenischen Interpretation, die ausdrücklich vom Bildungsplan Baden-Württemberg gefordert wird<sup>12</sup>, wird beim herkömmlichen Unterrichtsgespräch oftmals ohne Bezug zu den Erfahrungen und Vorstellungen der Schüler gearbeitet, so dass wirkliches Verstehen und Interpretieren des Textes nicht stattfindet.

„Die Sprache täuscht uns immer wieder, weil Schülerinnen und Schüler die Worte verwenden, die wir ihnen sagen, und wir dann meinen, sie würden damit auch die Bedeutungen verbinden, die wir den Wörtern zulegen. Ohne Anstrengung unsererseits, verstehen zu wollen, was *hinter* den gesprochenen Worten steht, entnehmen wir ihnen nur das Nachgeplapperte – und dann kommt es schnell so weit, daß die Schülerinnen und Schüler tatsächlich nur noch nachplappern, weil sie die Erfahrung machen, daß in der Schule nichts anderes erwartet wird.“<sup>13</sup>

Die Methode der szenischen Interpretation ist eine gute Möglichkeit, herauszufinden, „was *hinter* den gesprochenen Worten steht“, denn durch Gestik und Mimik wird die Haltung des Sprechenden konkretisiert und eine bestimmte Deutung des Geschriebenen sichtbar. So können Schülerinnen mit verschiedenen Haltungen experimentieren, sich allmählich an eine Interpretation herantasten und ein Gefühl für die Vielschichtigkeit und unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten literarischer Texte bekommen. Denn, wie Bernhard Shaw einmal gesagt hat: „There are fifty ways of saying Yes, and five hundreds of saying No, but only one way of writing them down.“<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Scheller 1996 S. 23

<sup>12</sup> „Dem leserorientierten Ansatz kommt also besondere Bedeutung zu.“ (Bildungsplan Baden-Württemberg S. 18)

<sup>13</sup> Spinner 1994 S. 155

<sup>14</sup> Shaw, zitiert nach Schewe S. 407

### 3.3. Körpersprache und Kommunikation

Die Bedeutung der Körpersprache für eine gelingende Kommunikation ist bekanntlich sehr groß. Trotzdem wird ihr im Deutschunterricht in den allermeisten Fällen keine Beachtung geschenkt. Dies mag mit der allgemeinen „Verkopftheit“ unseres Schulsystems zusammenhängen, die aus einer gesellschaftlichen Überbewertung der kognitiven Leistungen resultiert.<sup>15</sup>

Hier bietet die Methode der szenischen Interpretation eine gute Möglichkeit, einen Kontrapunkt im verkopften Schulalltag zu setzen. Durch die stark körperorientierte Arbeit werden den Schülerinnen die Ausdrucksmöglichkeiten ihres Körpers und das in ihm gespeicherte Wissen („Körpergedächtnis“) bewusst gemacht und sie können ihre Fähigkeiten in diesem Bereich vergrößern. Diese Möglichkeit zur „körperlichen Alphabetisierung“<sup>16</sup> unterscheidet die szenische Interpretation deutlich von allen anderen kreativen Verfahren, die im Deutschunterricht einsetzbar sind und ist m. E. insofern ein wichtiges Argument für ihren Einsatz. Zulechner betont in diesem Zusammenhang auch, dass theatralen Methoden im Unterricht gerade in unserem Zeitalter der elektronischen Kommunikation besondere Bedeutung zukommt:

„Kennzeichen für das Eintauchen in die Welt der elektronischen Kommunikation ist die Raum-, Zeit- und Körperlosigkeit, wodurch ein beliebiges Ein- und Ausklinken in neue Situationen, Orte, Themen usw. möglich wird. Komplementär dazu bekommt eine mit allen Sinnen wahrgenommene und leibhaftig gespürte konkrete Kommunikation in einer konkreten Situation neuen Stellenwert und ist für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit bedeutsam.“<sup>17</sup>

Darüber hinaus wird die Kommunikation durch den Einbezug der Körpersprache reicher und vielschichtiger und sie ermöglicht Schülern, die Schwierigkeiten mit den diskursiv-analytischen Unterrichtsmethoden, wie z. B. dem Unterrichtsgespräch haben, sich einzubringen, da sie auch Dinge ausdrücken können, die sie nicht in

---

<sup>15</sup> Eisner führt diese Tatsache zurück auf „überholte Vorstellungen von Kognition, Wissen und Intelligenz, die in der antiken Welt ihren Ursprung haben.“ (Eisener, zitiert nach Schewe S. 65)

<sup>16</sup> Krohn S. 417

<sup>17</sup> Zulechner S. 72

Worte fassen können. „Sinnlich-präsentative, körperliche Vergegenwärtigungsformen können da weiterführen, wo die Sprache keine Begriffe mehr bilden kann. Wo die Sprache versagt, sind Menschen noch lange nicht ausdrucksunfähig.“<sup>18</sup>

Durch den Einbezug körperlicher Ausdrucksformen wird zudem die „ästhetische Kompetenz“ (Fritzsche S. 41) der Schüler gefördert, gerade weil sie lernen, dass ein Drama, ein epischer Text oder ein Gedicht auch Bedeutungsebenen hat, die mittels unserer linear strukturierten, analytischen Sprache nur sehr schwer oder gar nicht eingefangen werden können. Was Gadamer in Bezug auf Lyrik gesagt hat, gilt insofern auch für alle anderen literarischen Gattungen und kann gelesen werden als Plädoyer für den Einsatz kreativer Verfahren im Deutschunterricht:

„Wer nicht noch mehr versteht, als das, was der Dichter auch ohne zu dichten sagen kann, versteht nicht genug.“<sup>19</sup>

### **3.4. Soziales Lernen**

Laut Bildungsplan Baden-Württemberg sollen im Deutschunterricht Methoden angewandt werden, durch die die „Fähigkeiten [der Schüler] zu partnerschaftlichem Verhalten gefördert werden.“<sup>20</sup> Beim szenischen Interpretieren schlüpfen die Schülerinnen in die Rolle einer für sie fremden Figur und fühlen sich in ihre Lebenssituation ein. Damit üben sie die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, die, wie Spinner schreibt eine „Entwicklungsaufgabe des Menschen überhaupt ist“<sup>21</sup>, der im Laufe einer gelingenden Entwicklung lernt, seine egozentrische Sichtweise zu überwinden bzw. durch andere Perspektiven zu erweitern.<sup>22</sup> „Die Grenzen zwischen Ich und anderem werden durchlässig, das Spielen wird so zu einem Erprobungsfeld für Perspektivübernahme und für das Ausloten der eigenen Identität.“<sup>23</sup>

---

<sup>18</sup> Bernd, zitiert nach Schewe S. 74

<sup>19</sup> Gadamer 1986 S. 120

<sup>20</sup> Bildungsplan Baden-Württemberg S. 18

<sup>21</sup> Spinner 1994 S. 150

<sup>22</sup> vgl. hierzu Oerter/Montada S. 524 f

<sup>23</sup> Spinner 2001 S. 5

Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme wird auch durch andere kreative Methoden, wie zum Beispiel dem kreativen Schreiben, aber auch durch alleiniges Lesen, sofern es mit innerer Beteiligung geschieht, gefördert. Das Besondere bei der szenischen Interpretation ist aber, dass die Perspektivübernahme hier nicht nur im Kopf geschieht, sondern mit dem ganzen Körper vollzogen wird. Das Erleben einer fremden Perspektive ist dadurch viel umfassender und realer, was jeder bestätigen kann, der schon einmal Theater gespielt hat und sich über die Echtheit der Gefühle gewundert hat. Hinzu kommt, dass die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen beim szenischen Interpretieren nicht nur durch eine intensive Perspektivübernahme gestärkt werden, sondern auch durch die Auseinandersetzung in der Gruppe, die fast immer stattfindet, schon allein aufgrund der Tatsache, dass mehrere Schülerinnen gemeinsam einen Spielprozess gestalten. „Da ein Spiel meist mehrere Spieler umfasst, wird der persönliche Ausdruck zudem in einem Gruppenprozess eingebracht; in diesem Sinne verbindet das szenische Spielen Expression und soziales Lernen.“<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Spinner 2001 S. 5

## **4. Szenische Interpretation in der Praxis**

### **4.1. Schritte der szenischen Interpretation**

Schellers Konzept der szenischen Interpretation besteht aus vier aufeinanderfolgenden Schritten, die die Erarbeitung eines literarischen Textes im Unterricht ermöglichen.<sup>25</sup> Die Schritte bauen aufeinander auf, es ist aber auch möglich, eine oder mehrere herauszugreifen, wenn man die szenische Interpretation nicht als durchgehende Methode einsetzen möchte.

#### **1. Phase: Darstellen erster Bilder und Projektionen**

Beim Lesen eines Textes entstehen abhängig von den eigenen Vorerfahrungen unterschiedliche Bilder im Kopf des Lesers, er projiziert seine eigenen Erfahrungen auf den Text. Diese ersten Bilder und Projektionen werden visualisiert, z. B. mit Hilfe von Standbildern<sup>26</sup> oder kurzen Improvisationen, so dass unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten oder Interpretationsschwerpunkte für alle sichtbar werden<sup>27</sup>.

#### **2. Phase: Einfühlung in Figuren und Szenen**

Um in den vom Text vorgegebenen Rollen agieren zu können, müssen die Schüler sich in die Figuren einfühlen, d.h. konkrete Vorstellungen entwickeln über die Lebenssituation, die Gedanken, Gefühle und Handlungsmotive ihrer Figur.

Dies geschieht auf unterschiedliche Art und Weise. Einen Einstieg kann das Schreiben von Rollenbiographien darstellen, in denen die Schülerinnen in der Ich-Form über die Lebensumstände und den Charakter ihrer Figur berichten. Hintergrundinformationen hierfür können Texte und Bilder aus der entsprechenden Zeit liefern oder sogenannte Rollentexte, in denen vom Lehrer Daten zur Biografie und Lebenssituation der Figur zusammengestellt worden sind.<sup>28</sup>

Ist die Epoche den Schülerinnen sehr fremd, kann es sinnvoll sein, mit Hilfe der Habitusübung eine erste Einfühlung zu erreichen. Hierbei ahmen die Schülerinnen

---

<sup>25</sup> Eine genaue Beschreibung der einzelnen Schritte findet sich bei Scheller 2004 S. 48-58

<sup>26</sup> Hinweise für das Bauen von Standbildern und Statuen finden sich bei Scheller 2004 S. 72-74

<sup>27</sup> Für Beispiele und konkrete Anregungen s. Scheller 2004 S. 93-95

<sup>28</sup> Hinweise für das Schreiben von Rollenbiographien finden sich bei Scheller 2004 S. 61-64

typische Kleidungsstile, Körperhaltungen und Umgangsformen der Zeit nach und versuchen, diese mit Gefühlen zu verbinden um so auch an das Innere der Figur zu kommen.<sup>29</sup> (s. Kapitel 4.2.)

Im Anschluss an die Rollenbiographie und/oder die Habitusübung versuchen die Schüler eine konkrete Haltung für ihre Figur in bestimmten Situationen zu finden. Sie experimentieren mit der Sprache, mit Mimik und Gestik und präsentieren anschließend ihre Ergebnisse der Klasse.

Ebenfalls hilfreich bei der Erarbeitung der Figuren ist die Darstellung der Figurenkonstellation, da sie das Verhalten der Figuren maßgeblich mitbestimmt. Hierzu eignen sich Statuen, die aus der Perspektive einzelner Figuren gebaut werden.<sup>30</sup>

Bei der Einfühlung kann es aus unterschiedlichen Gründen immer wieder zu mehr oder minder starken Widerständen von Seiten der Schüler kommen. Zum einen kann schon die Sprache des Textes eine Abwehrhaltung hervorrufen. Zum anderen kann eine große historische oder kulturelle Distanz zu den Rollen zu Ablehnung führen, besonders bei Schülerinnen, die wenig Erfahrung mit Perspektivübernahme oder Empathie haben und auf Lebensentwürfe, die ihnen fremd sind, mit Abwehr reagieren. Hierzu gehören auch Rollen, deren Verhaltensweisen das eigene Selbstbild in Frage stellen oder tabuisierte Themen berühren. Und letztendlich kann auch allein die Unterrichtssituation, die Angst vor den Mitschülern oder der Bewertung durch den Lehrer, Misstrauen und Widerstand hervorrufen. Deswegen ist es sehr wichtig, für die Einfühlung einen sicheren Rahmen zu schaffen und als Spielleiterin den Prozess aufmerksam und systematisch anzuleiten. (Scheller 2004 S. 50-51) (s. hierzu auch Kapitel 5.4.)

Nachdem die Schüler sich eine Vorstellung von der Haltung ihrer Figur erarbeitet haben, beginnt die eigentliche Szenearbeit. Zuerst machen die Schüler sich durch leises oder lautes Lesen mit dem entsprechenden Textabschnitt vertraut. Dabei versuchen sie wieder eine passende Intonation für die momentane Haltung ihrer Figur zu finden. Nach dem Lesen wird der Ort der Handlung bildlich konkretisiert um die Einfühlung in die Situation zu erleichtern. Hierzu wird mit Hilfe einfacher Requisiten wie Tischen und Stühlen der Ort auf der Bühne gestaltet und durch eine

---

<sup>29</sup> Genaueres hierzu s. Scheller 2004 S. 64-65 und S. 100-106

konkrete Raumbeschreibung möglichst plastisch ins Leben gerufen. Bei der Raumbeschreibung geht ein Schüler den Ort ab und erzählt aus seiner Rolle heraus, was er alles wahrnimmt (Möbiliar, Bilder, Gerüche, Klänge, Stille, Licht, Ausblicke etc.). Der Spielleiter kann hierbei durch Nachfragen Hilfestellung leisten, damit die Beschreibung möglichst detailliert und plastisch wird.<sup>31</sup>

Nach der Raumbefragung begeben sich die Schülerinnen in die aufgebaute Szenerie hinein und werden dort vom Spielleiter über ihre momentane Situation, ihre Gefühle, Gedanken, Wünsche etc. befragt (Einführungsgespräch)<sup>32</sup>.

Dann beginnt das Spielen der Szene, das immer wieder von der Spielleiterin durch Fragen unterbrochen werden kann, so dass die beteiligten oder beobachtenden Figuren spontan ihre momentanen Gedanken äußern können.<sup>33</sup>

### **3. Phase: Szenische Reflexion**

Ebenso wichtig wie das einführende Spielen ist die Reflexion des dargestellten Geschehens.<sup>34</sup> Diese kann aus drei verschiedenen Perspektiven stattfinden:

#### **1. Rollenreflexion**

Bei der Rollenreflexion wird das Gespielte aus der Sicht der Figuren gedeutet. Die Rollenreflexion findet schon während des Spielens statt, wenn das Geschehen vom Spielleiter unterbrochen wird und die Figuren sich äußern können (Gedankenstopps, s. o.). Nach dem Spiel finden dann Rollengespräche statt, bei denen die Schülerinnen aus ihrer Rolle heraus mit dem Spielleiter über das Geschehen sprechen (Erlebnisgespräche)<sup>35</sup>, von anderen Schülern interviewt werden (Rolleninterviews)<sup>36</sup> oder in improvisierten Rollengesprächen mit anderen Figuren reden.

---

<sup>30</sup> s. hierzu Scheller 2004 S. 117-118

<sup>31</sup> Genauere Hinweise s. Scheller 2004 S. 66-67 und 122-125

<sup>32</sup> s. Scheller 2004 S. 69

Ein Beispiel hierfür gibt Scheller mit Melchior aus Wedekindes *Frühlingserwachen* S. 131

<sup>33</sup> s. Scheller 2004 S. 69-70 und S. 136-138

<sup>34</sup> Auch dies ist angelehnt an die Lehrstückpraxis, bei der die Verknüpfung von Handlung und Reflexion ein konstituierendes Moment darstellt. Vgl. Brecht: [...] während doch in Wirklichkeit die Politiker Philosophen und die Philosophen Politiker sein müssen.“ Zitiert nach Knopf S. 420

<sup>35</sup> s. Scheller S. 71

<sup>36</sup> s. Scheller 2004 S. 68-69

## 2. Beobachterreflexion

Bei der Beobachterreflexion nehmen unbeteiligte Zuschauer (Schüler ohne Rolle oder die Lehrerin) Stellung zu dem Gesehenen. Dies kann verbal geschehen, aber auch durch unterschiedliche theatrale Mittel. „Sie ahmen Sprech- und Körperhaltungen nach, fixieren und deuten wichtige Momente mit Standbildern, analysieren ambivalente innere Haltungen mit Stimmskulpturen, analysieren Beziehungskonstellationen mithilfe von Statuen.“<sup>37</sup>

Dabei zu Tage tretende unterschiedliche Wahrnehmungen und Deutungen können diskutiert und anhand des Textes überprüft werden.<sup>38</sup>

## 3. Spielerreflexion

Bei der Spielerreflexion berichten die Schüler, wie sie sich selber und die anderen während des Spiels wahrgenommen und was sie erlebt haben. Diese Phase ermöglicht es ihnen, sich von ihrer Rolle zu distanzieren und das Erlebte als eigenständiges Ich zu verarbeiten.<sup>39</sup>

## 4. Phase: Auswertung der Szenischen Interpretation

Als Abschluss der szenischen Interpretation findet eine Auswertung statt, bei der die gemeinsam erarbeitete Deutung rückblickend zusammengefasst und bewusst gemacht wird. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen:

Die Schülerinnen können z. B. Statuen bauen, die die zentralen Aussagen des Textes widerspiegeln und solange verändert werden, bis ein gemeinsames Bild entsteht.<sup>40</sup>

Die Phase der Auswertung bietet auch die Möglichkeit, die eigene Deutung mit der anderer (z.B. der bestimmter Figuren oder Literaturwissenschaftler) zu konfrontieren und gegebenenfalls zu erweitern oder Unterschiede herauszustellen.<sup>41</sup>

Ebenso kann nun die literarische Form sowie Stilelemente genauer untersucht werden. Bestimmte Elemente, wie z.B. Sprache, Erzählperspektive, sind meistens schon durch das Spielen und eventuelle Verändern bewusstgemacht worden. Sie

---

<sup>37</sup> Scheller 2004 S. 57

<sup>38</sup> konkrete Anregungen hierzu finden sich bei Scheller 2004 S. 138-141

<sup>39</sup> Hinweise zur Durchführung s. Scheller 2004 S. 141-142

<sup>40</sup> weitere Möglichkeiten s. Scheller 2004 S. 144-145

<sup>41</sup> s. hierzu Scheller 2004 S. 146-147

können nun nochmals direkt angesprochen werden und mithilfe anderer (kreativer) Verfahren genauer untersucht werden.<sup>42</sup>

## **4.2. Anwendungserfahrung:**

### **Habitusübungen am Beispiel von Emilia Galotti**

Im Folgenden werde ich einen eigenen Unterrichtsversuch, bei dem ich das Verfahren der Habitusübung eingesetzt habe, genauer beschreiben, um exemplarisch eine der vielen Verfahren der szenischen Interpretation genauer darzustellen und anschaulich zu machen.

Die Stunde fand in einer elften Klasse an dem Hildesheimer Gymnasium Andreanum statt. Die Lerngruppe bestand aus 25 Schülerinnen. Es handelte sich um eine Einführungsstunde, die auf eine Aneignung des historischen Habitus und des Lebenszusammenhangs der Stände abzielte und für eine Doppelstunde konzipiert war<sup>43</sup>.

#### **4.2.1. Planung und Vorbereitung**

Von Kollegen war an mich die Vorwarnung ergangen, *Emilia Galotti* könne man heutzutage nur mit Mühe lesen, weil es jungen, modernen Menschen schwerlich begreiflich zu machen sei, warum eine Tochter ihren Vater aus Gründen der Tugend um ihren eigenen Tod bittet und welche gesellschaftlichen Strukturen die innere Dynamik der Auseinandersetzung zwischen den und innerhalb der Stände beeinflussen.

Mehrere Gründe sprachen insofern für den Versuch, die Lerngruppe mit Hilfe der Habitusübung an den Text heranzuführen: Zum einen sollten die Habitusübungen dazu dienen, die historische Differenz zwischen der Textproduktion (Aufklärung)

---

<sup>42</sup> s. hierzu Scheller 2004 S. 145-146

<sup>43</sup> Scheller definiert „Habitus“ wie folgt: „Erfahrungen, die Menschen in ihren kulturellen, schichten- und geschlechtsspezifischen Milieus und Lebenszusammenhängen gemacht haben, finden ihren Niederschlag in bestimmten Vorstellungs-, Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensweisen. Diese teilen die Personen mit den anderen Mitgliedern derselben sozialen Gruppe. Der französische

und der Textrezeption (Postmoderne) für die Schüler erfahrbar zu machen und in ihrem Körpergedächtnis wirkungsvoll zu verankern. Zum anderen sollten die Schüler einen motivierenden und individualisierten Zugang zu der Lektüre erhalten, indem sie sich intensiver mit einzelnen Figuren des Dramas auseinander setzten und dabei auch die Chance erhielten Eigenes einzubringen.

„Was ihnen warum fremd ist, welche ungeliebten bzw. gewünschten Anteile sie an Oduardo oder Emilia, an dem Prinzen, an der Orsina akzeptieren oder abwehren, das sollen sie bei der szenischen Interpretation erfahren, wobei die Historizität des Textes Rollenschutz gewähren kann. Schritt für Schritt sollen sie sich in die Figuren einfühlen, sollen ihnen Identität und äußere Haltung geben, sollen die Bilder, Wünsche und Abwehrprozesse hinter den äußeren Haltungen verstehen.“<sup>44</sup>

Da die Lerngruppe sich zuvor in arbeitsteiliger Gruppenarbeit die drei Lektürealternativen *Nathan der Weise*, *Minna von Barnhelm* und *Emilia Galotti* gegenseitig vorgestellt hatten und die Wahl auf *Emilia* gefallen war, konnte ich davon ausgehen, dass die Hauptpersonen und der grobe Handlungsverlauf den Schülerinnen bekannt war.

Um die Neugier der Lerngruppe auf den Lesestoff und die Einstiegsstunde etwas zu erhöhen, ließ ich jeden Schüler aus einer Glaskugel einen Papierstreifen ziehen, der ihm eine bestimmte Figur des Dramas als Rolle zuwies. Dabei entschied ich mich bewusst gegen die zwingende Übereinstimmung von natürlichem Geschlecht der Schülerinnen und dem ihrer Rolle, denn Einfühlung sollte hier nicht nur in eine andere Zeit, sondern ggf. auch in ein anderes Geschlecht bedeuten können.

Als Anschauungsmaterial aus dem sozialhistorischen Kontext des Dramas entlieh ich mir aus der Musiksammlung der Schule eine Zusammenstellung von Musik aus der Zeit der Aufklärung und kopierte zwei Bilder auf Folie. Es handelte sich um zwei Kupferstiche von 1778/79 aus der Bildreihe *Natürliche und affectierte Handlungen des Lebens*, in denen Daniel Niklaus Chodowiecki aus bürgerlicher Perspektive das Verhalten des Adels und des Bürgertums in unterschiedlichen Situationen dargestellt hat.

Das Klassenzimmer wurde mit Hilfe einiger Schüler vor Stundenbeginn in einen Tanzsaal verwandelt, indem alle Tische an die Seiten verband und die Stühle wie in

---

Soziologe Pierre Bourdieu hat solche kollektiven Dispositionen und Handlungsschemata, [...], Habitus genannt.“ (Scheller 2004 S. 100)

<sup>44</sup> Scheller 1996 S. 67

der Tanzstunde an zwei Seiten einander gegenüber gestellt wurden. Den Overheadprojektor positionierte ich so, dass eine möglichst große, zentrale, für alle gut sichtbare Projektionsfläche entstand.

#### **4.2.2. Durchführung**

Tatsächlich betraten die Schüler wie erwartet relativ gespannt den umgeräumten Klassenraum und einige von ihnen schienen tatsächlich, auch ohne dass dies explizit als Hausaufgabe formuliert worden war, in dem gelben Reclamheft gelesen zu haben, um mehr über ihre Rollen zu erfahren.

Die Schüler wurden jedoch gebeten, die Hefte wegzulegen, sich im Kreis um die Projektionsfläche zu stellen, den ersten Kupferstich zu betrachten und dann zu beschreiben. Dabei fiel auf, dass den Schülerinnen die Differenz zwischen den Kleidercodes und Gebaren des 18. Jahrhunderts im Vergleich zu heute sofort in Auge fiel, während ihnen der von Chodowiecki beabsichtigte Kontrast zwischen den „natürlichen“ und „affectierten“ Haltungen erst auf Nachfrage bewusst wurde. Dies führe ich einerseits auf den niedrigen Bekanntheitsgrad des Wortes „affectiert“ im Untertitel zurück, andererseits auf die historische Distanz, die die Unterschiede innerhalb der für uns insgesamt sehr fremden Zeit verschwimmen lässt.

Nach der gemeinsamen Bildbetrachtung und Besprechung begannen die eigentlichen Habitusübungen, die durch mich angeleitet wurden.

##### Phase 1: Die Adligen

Die Schülerinnen wurden aufgefordert, ihre Körperhaltung der Vorstellung anzupassen, sie hätten als Frauen ein enges Korsett und ausgestellte Unterröcke mit mehreren Kleiderlagen an. Dazu feine Strümpfe und Tanzschuhe, eine Perücke, unter der es sie bisweilen vielleicht etwas juckte, Haarschmuck und stark gepuderte Gesichter. Wenn sie eine männliche Rolle gezogen hatten, sollten sie sich vorstellen sie trügen knielange enge Hosen, Strumpfhosen und Spangenschuhe, ein festliches Hemd, einen Frack oder Gehrock und ebenfalls Perücken. Dabei hatte ich als Spielleiterin die Aufgabe, das Aussehen und den Sitz der Kleidung detailliert zu beschreiben und Körperhaltungen des Adels und deren Funktion für die höfische Gesellschaft herauszustellen.

„Die Maßlosigkeit, die Übertreibungen und die dekadente Verfeinerung der Kleidung und Gesten demonstrieren weniger die Besitzverhältnisse, als die Normen des Hofes als Mittelpunkt des gesellschaftlichen Lebens. Alles kommt darauf an, das Spiel mitzuspielen, sich angemessen galant, erotisch und auffallend zu präsentieren: Kleidung, Bewegung, Gesten und Sprachen wirken ausgestellt, gekünstelt und affectiert.“<sup>45</sup>

Das Ausprobieren der Steh-, Geh- und Sitzhaltungen wurde zu einer amüsanten Angelegenheit, die für die Schüler aber auch einige irritierende Körpererfahrungen mit sich brachte. Besonders der noch eben mit Motorradhelm und Lederhosen zu spät in den Unterricht gekommene Schüler, der sich nun in die Gräfin Orsina verwandelte und seine imaginären Rockschoße hob um den Prinzen standesgemäß zu begrüßen, erntete für seine Bemühungen durchaus anerkennendes Gelächter und wurde im Verlauf des Schuljahres noch öfter von den Mitschülern gebeten, ihnen „die Gräfin zu machen“.

Zum Abschluss wurden die Schülerinnen gebeten, sich mit Hilfe der musikalischen Untermalung aus dem 18. Jahrhundert nun wie adlige Männer und Frauen gemäß ihres Geschlechts und der erprobten Körperhaltungen durch den Saal zu bewegen und sich standesgemäß zu begrüßen. Die Musik inspirierte und lockerte die Schüler auf und im allgemeinen Tumult konnten sich auch jene Schüler relativ unentdeckt ausprobieren, welche die körper- und ausdrucksbetonte Aufgabenstellung eher befremdete.

## Phase 2: Die Bürgerlichen

Danach beschrieb ich den Schülerinnen Aussehen und Körperhabitus des Bürgertums, dessen Kleidung sich durch relative Schlichtheit von der des Adels unterschied. Anders als die Gewänder des Adels sollten die Kleider des Bürgertums von den Schülern nicht als Maske, sondern eher als „zweite Haut“ empfunden werden. Als Panzer und Schutz vor allzu großer Nähe, als die in stoffliche Selbstzwänge<sup>4647</sup> verwandelten Fremdzwänge: das Geschäft, die Arbeit, die Konkurrenz. Die Kleidung zwängte den Körper ein, Bewegungen wirkten gebremst, kontrolliert, diszipliniert und distanziert, die Redeweisen konventionalisiert.

---

<sup>45</sup> Scheller 1996 S. 68

<sup>46</sup> vgl. Prokop, Ulrike: Emilia Galotti. Ein Drama über die Zerstörung der Wünsche. In: Lorenzer, Alfred (Hg.): Kultur-Analysen. Frankfurt a. M. 1986

<sup>47</sup>

Auch diesmal wurden die Schüler wieder in die Erprobungsphase von adäquaten Steh-, Geh- und Sitzhaltungen geschickt. Und sie sollten sich ebenfalls eine Begegnung im öffentlichen Raum vorstellen und spielen, diesmal beim Flanieren auf dem Marktplatz oder in einem Park.

#### Phase 3: Begegnungen zwischen Bürgertum und Adel

Den Höhepunkt der Stunde bildete nun das Zusammentreffen der beiden Stände. Dazu bat ich die Schüler sich vorzustellen, am Hofe werde ein Ball gegeben, zu dem Bürgerliche eingeladen wären. Die Schülerinnen schlüpfen in die ihnen in der vorigen Stunde durch Los zu geteilten Rollen und bewegten sich nun gemäß ihrer Rolle indem sie auf das vorher Erarbeitete zurückgriffen. Untermalt wurde auch diese Szene durch Musik.

#### Phase 4: Die Auswertung

In der anschließenden Gesprächsrunde über die gemachten Körpererfahrungen und die damit verbundenen Gedanken und Empfindungen, gaben viele Schülerinnen an, sie hätten bei manchen Begegnungen nicht gewusst, ob die Ehrerbietung, die man einer Dame zu der Zeit zuteil werden ließ, wichtiger sei als die Unterwürfigkeit dieser gegenüber dem höher gestellten Adligen. Bei einer Begegnung zwischen Emilia und dem Prinzen beispielsweise gab es deswegen Unsicherheiten bezüglich der adäquaten Begrüßungsformeln- und Gebaren. Auf die Frage, was ihrer Meinung nach die einzelnen Standesangehörigen von der jeweils anderen Schicht dachten, steuerten die Schülerinnen sehr unterschiedliche Mutmaßungen bei. Zunächst überwog die Meinung, die Adligen würden auf die Bürgerlichen herabschauen und sie in ihrer Schlichtheit langweilig finden, ganz abgesehen von ihrer fehlenden Blaublütigkeit. Während nach Meinung der Schüler die Bürgerlichen sich sicher von dem Gebaren der Adligen blenden ließen und sich selber gerne am Hofe vergnügen würden um Pflicht und Tugendgebot zu entkommen. Ein Schüler hingegen äußerte die Ansicht, die bürgerlichen Männer fänden die Adligen sicher im Grunde ihres Herzens lächerlich. Im Gegensatz dazu wären die Frauen vielleicht eher dem adeligen Charme erlegen und ließen sich von den tollen Kleidern blenden, was von einigen Mädchen aber sogleich als Vorurteil abgetan wurde.

Ich fragte dann, ob sie sich vorstellen könnten, dass ein Prinz gefallen an einem Bürgermädchen finden könnte. Dies verneinten zunächst einige Jungen, während ein Mädchen damit hervortrat, er könne sich ja auch von ihrer Schlichtheit angezogen fühlen, weil er denke, sie sei ein tugendhaftes Bürgermädchen und noch ganz rein und unverdorben. Vielleicht fände er ja selber die Sitten am Hofe fragwürdig oder er suche jemanden, die ihm treu sei und zu ihm aufschauen würde, weil er eine höhere Stellung habe als sie. Und umgekehrt, fragte ich die Schüler, worauf ich sogleich die Antwort bekam, dass so ein Leben am Hof für ein Bürgermädchen doch bestimmt eine „spannende Sache“ gewesen sei. Vielleicht habe sie ja auch nicht so genau gewusst, wie sie sich verhalten solle, so wie wir eben dem Ballsaal, entgegnete ein anderes Mädchen.

Wir beendeten die Stunde damit, dass jeder aus der Lektüre eine für seine Figur typische Replik mit einer seiner Meinung passenden Geste im Kreis vortrug.

#### **4.2.3. Reflexion**

Meine Erfahrungen mit den nach Scheller ausgeführten Habitusübungen als Einstiegsstunde für eine Unterrichtsreihe zu *Emilia Galotti* waren insgesamt sehr positiv.

Zunächst gilt hervorzuheben, dass es sich dabei in dieser Lerngruppe um eine äußerst motivierende Gruppenerfahrung handelte, die interaktiv war und das Gruppengefühl stärkte. Darüber hinaus machte es sie neugierig auf die Lektüre, da durch das Spielen ein Bezug zwischen ihnen und den Figuren des Dramas entstanden war und sie nun quasi involviert waren in das Geschehen.<sup>48</sup>

Den divergierenden Lesevorsprung empfand ich nicht als störend. Es hatte den Effekt, dass einige Schüler schon sehr vor dem Hintergrund des Gelesenen argumentierten, andere wiederum einen noch unverstellten Blick hatten und sich der unterschiedliche Lesestand m. E. gegenseitig befruchtete.

Neben dem sozialen Aspekt und der positiven Auswirkung auf die Motivation sind es von didaktischer Seite vornehmlich zwei Aspekte, die dieses Verfahren für die Lektüre des Dramas m. E. wertvoll machen.

---

<sup>48</sup> In Lerngruppen, die neuen Lernmethoden weniger aufgeschlossen sind oder bei denen es starke Spannungen innerhalb der Klassengemeinschaft gibt, kann dies natürlich deutlich schwieriger sein. Hinweise hierzu s. Kapitel 5.4.

Zum einen leistet es eine Hinführung zu einem der zentralen Themen des Dramas: Die Konfrontation zwischen Adel und aufstrebendem Bürgertum und die Faszination und Gefahr, die für die Bürgerlichen vom Hof ausging.

Zum anderen verankert es die historische Differenz im Körpergedächtnis der Schülerinnen und initiiert einen Prozess, in dem sie zwischen Empathie mit den Figuren und Berücksichtigung des historischen Kontextes vermitteln müssen. Auch konnte ich im Laufe der Unterrichtsreihe immer wieder auf diese erste Erfahrung zurückgreifen, was sehr hilfreich für das weitere Verständnis der Lektüre war.

Nicht zuletzt schärft es zudem den Blick der Schülerinnen für das, was ein Drama ausmacht: eine Spielvorlage zu sein, deren Bilder durch die Inszenierung auf unterschiedliche Weise gefüllt werden können.

„Was das Drama als ästhetisches Zeichensystem primär signifiziert, ist das handlungsfähige Individuum, das handelt und Handlung hervorbringt.“<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Waldmann, zitiert nach Göhmann S. 81

## **5. Die Rahmenbedingungen des Unterrichts**

### **5.1. Raum**

Prinzipiell kann szenische Interpretation in fast allen Klassenräumen durchgeführt werden. Die Räume müssen lediglich so groß sein, dass eine Spielfläche und ein Zuschauer- bzw. Beobachterraum zur Verfügung steht und die Tische und Stühle müssen beweglich sein.<sup>50</sup> Es empfiehlt sich fast immer die Tische gleich zu Beginn der Stunde an die Seite zu räumen und mit den Stühlen einen Halbkreis (Beobachterraum) bzw. Kreis (Gesprächsrunde) zu bilden. Damit wird die andere Lernsituation schon räumlich sichtbar, was natürlich besonders am Anfang auch zu Widerständen bei den Schülerinnen führen kann, da sie ihren gewohnten Schutz (Tisch, möglichst an sicherer Position hinter dem Rücken von Mitschülern versteckt) aufgeben müssen. Hier ist es ganz wichtig, von Anfang an auf die veränderte Sitzordnung zu bestehen und den Schülern ihre Funktion zu erklären.

Die Spielfläche sollte so eingerichtet werden, dass die Fenster seitlich oder hinter den Beobachtern liegen, damit die Sichtverhältnisse gut sind.

Der Lehrer sitzt ebenfalls im Beobachterraum, außer er agiert und greift in das Geschehen ein. Am besten geeignet ist die Mitte des Halbkreises, da er oder sie von dort aus den besten Überblick hat und sowohl die Spieler als auch alle Beobachter sehen kann. (Scheller 2004 S. 252-253)

### **5.2. Zeit**

Die Struktur der Schule setzt sehr klare bzw. enge zeitliche Rahmenbedingungen. Die Planung des Unterrichts muss sich dem 45 bzw. 90 Minuten Takt anpassen, was bei der szenischen Interpretation schwieriger sein kann als sonst, da sie mehr Zeit

---

<sup>50</sup> Scheller nennt die Zuschauer grundsätzlich nur Beobachter, da sie im Gegensatz zum klassischen Zuschauer im Theater immer beteiligt sind am Spielgeschehen indem sie z. B. Fragen stellen oder Rückmeldung geben. Zudem sind alle Beobachter irgendwann auch Spieler.

benötigt um die Schülerinnen zum Thema hinzuführen (Herrichten des Klassenzimmers, Aufwärmen/Einstellen aufs Spielen, Einfühlen in die Rollen etc.)<sup>51</sup>. Zudem ist der Abbruch des Spielgeschehens wegen Unterrichtsende ungünstiger, als beispielsweise bei einem Unterrichtsgespräch oder dem Bearbeiten eines Arbeitsblattes.

Trotzdem kann szenisches Interpretieren auch im Stundentakt des normalen Schulablaufes gut gelingen. Scheller gibt hierzu einige Anregungen.<sup>52</sup> Am wichtigsten erscheint mir sein Hinweis, den Schülerinnen „zumindest *eine* intensive Spielerfahrung zu ermöglichen“<sup>53</sup>, sich also bei der Planung zu beschränken und auf Intensität statt Menge zu setzen.

Darüber hinaus ist es sinnvoll, zumindest bei Einzelstunden, die Reflexion auf die Folgestunde zu legen. „Bewährt hat sich ein Wechsel zwischen szenischen Interpretationsstunden und Stunden, in denen das szenische Geschehen [...] gedeutet und weitergeführt wird.“<sup>54</sup> Dies kann sogar vorteilhaft sein, da die Schüler dann mehr Distanz haben und es die Möglichkeit gibt, dass sie sich zu Hause aus ihrer Rolle heraus noch einmal mit dem Geschehen beschäftigen (z. B. schreiben einer Tagebuchnotiz) und so die Reflexion in der Folgestunde vorbereiten.

Ein anderer Aspekt, der beim Thema „Zeit“ zu bedenken ist, ist die Vorbereitungszeit der Lehrerin. Neben der normalen Textkenntnis muss der Lehrer sich stärker als sonst in die historischen Begebenheiten einarbeiten und Zusatzmaterial als Einfühlungshilfen (z. B. Rollentexte, Musik, Bilder) besorgen bzw. erstellen. Dies bedeutet erstmal einen Mehraufwand an Zeit, der bei der Entscheidung für die Methode mit bedacht werden muss. Dafür birgt die Methode aber auch für den Lehrer die Möglichkeit zu einem neuen oder vertieften Textverständnis zu gelangen, das für den zeitlichen Mehraufwand entschädigt.

---

Dies entspricht dem Spielen von Lehrstücken, vgl. Brecht: „[...] Die große Pädagogik verändert die Rolle des Spielens vollständig. Sie hebt das System Spieler und Zuschauer auf. Sie kennt nur mehr Spieler, die zugleich Studierende sind.“ (zitiert nach Steinweg S. 17)

<sup>51</sup> Wobei ich der Meinung bin, dass dieses Problem prinzipiell in jeden Unterricht besteht, unabhängig von der angewandten Methode, da jeder Zeit braucht, sich auf Neues einzulassen und das schnelle Umschalten von einem zum nächsten Fach insofern oftmals nicht gelingt. Bei einem Unterrichtsgespräch fällt dies lediglich nicht so stark auf wie beim szenischen Interpretieren.

<sup>52</sup> s. Scheller 1996 S. 30

<sup>53</sup> Scheller 1996 S. 30

<sup>54</sup> Scheller 1996 S. 30

### **5.3. Rolle des Lehrers**

Die Lehrerin hat als Spielleiterin zwei unterschiedliche Aufgaben. Zum einen müssen sie den Arbeitsprozess strukturieren, indem sie z. B. Arbeitsaufträge geben oder Anfangs- und Endpunkte von Übungen bestimmen. Dies entspricht ihrer gewohnten Rolle, die sie in jedem Unterricht einnehmen.

Zum anderen spielen sie aber selber auch aktiv mit, z. B. als Hilfs-Ich oder Gesprächspartner. Dies ist eine Rolle, die Lehrer normalerweise im Unterricht nicht haben und die deswegen neu und ungewohnt sein kann. Zudem erfordert sie andere Fähigkeiten, als die sonst im Deutschunterricht üblichen, wie Spielfreude und eigene Erfahrung im Umgang mit szenischer Darstellung. Sehr hilfreich ist es hier, außerhalb des Unterrichts Erfahrung zu sammeln mit szenischer Darstellung oder Theaterspielen, z. B. in Fort- oder Weiterbildungsveranstaltungen. Wenn dies nicht möglich ist, können die entsprechenden Fähigkeiten auch durch das Unterrichten erworben werden. Das Wichtigste hierbei ist, genau wie bei Schülern, für die die Methode neu ist, sich Zeit zu lassen und sich nicht zu überfordern.

„Dabei sollten sie zunächst mit kleineren Interpretationssequenzen und einfachen szenischen Verfahren beginnen: Mit Standbildern können auch unerfahrene Lehrer(innen) schnell arbeiten, auch mit dem Rollenschreiben und mit Rollengesprächen [...]. Die Lust und das Interesse, das Schüler(innen) bei der Arbeit zeigen und entwickeln, fördern dann schnell die Bereitschaft, auch andere Verfahren auszuprobieren.“<sup>55</sup>

### **5.4. Schwierige Schülerinnen**

Die Resonanz der Schüler auf die Methode der szenischen Interpretation kann sehr unterschiedlich sein. Viele Schülerinnen reagieren positiv und sind dankbar für die Abwechslung und die Möglichkeit sich nicht nur sprachlich - analytisch sondern auch körperlich - gestisch mit einem Thema auseinander setzen zu können. Aber natürlich gibt es auch Schüler, die genau dies ablehnen und mit Misstrauen und Widerstand reagieren. Dies kann verschiedene Ursachen haben:

Zum einen gibt es Schüler, die Angst vor der Methode haben. Die Angst ist evt. nur darin begründet, dass die Methode neu für sie ist und sie deshalb erst einmal nicht wissen, wie sie sich verhalten sollen. Vielleicht aber auch darin, dass sie der Meinung sind, nicht kreativ zu sein und deswegen Angst haben den Anforderungen nicht gerecht zu werden und sich zu blamieren<sup>56</sup>. Neben dem kreativen Aspekt kommt bei der szenischen Interpretation noch die für die Schule ungewohnte Körperlichkeit hinzu, die Angst und Befremden auslösen kann. Dies ist vor allem bei Schülerinnen der Fall, die sowieso ein schwieriges Verhältnis zu ihrem eigenen Körper haben, wie es vor allem in der Pubertät immer wieder vorkommt.

Neben der Angst zu versagen ist ein zweiter, häufiger Grund für die Ablehnung der Methode das Gefühl, nichts zu lernen. Da die Schüler während einer langen Schulzeit daran gewöhnt worden sind, dass Lernen im Großen und Ganzen bedeutet still zu sitzen und möglichst viel Stoff in möglichst kurzer Zeit aufzunehmen, ist es nicht verwunderlich, wenn sie bei der szenischen Interpretation erst einmal das Gefühl haben nicht richtig etwas zu lernen. Ich kann mich erinnern, dass ich selber als Schülerin sogar bei Gruppenarbeiten unwillig reagiert habe, da mir diese uneffizient vorkamen. Und aufgrund meiner Erfahrung als Lehrerin weiß ich, dass viele Schülerinnen sehr ergebnisorientiert sind<sup>57</sup>. Zudem wird das Spielen von Schülerinnen, die geprägt sind von unserer analytisch - wissenschaftlichen Weltsicht, schnell als kindisch empfunden. Hier werden also Vorstellungen und Konzepte (Was heißt „Lernen“? Was ist „Wissen“?) irritiert und das kann zu Ablehnung führen.

Im Schulalltag wird der Widerstand der Schüler von Lehrerinnen verständlicher Weise meistens als belastend empfunden, da er den Unterricht erschwert. Trotzdem hat er m. E. gleichzeitig auch eine positive Seite, da er die Chance birgt, Denkmuster zu erweitern und Ängste zu überwinden, also das Selbstvertrauen der Schüler zu stärken. Und beides sind m. E. entscheidende Ziele beim Lernen.

Wichtig ist es, sich als Lehrer durch die Ablehnung der Schülerinnen nicht verunsichern zu lassen, sondern umsichtig, aber auch klar vorzugehen.

---

<sup>55</sup> Scheller 1996 S. 30

<sup>56</sup> „Ängste und Unsicherheiten basieren meist auf der Annahme, es käme bei der Szenischen Interpretation darauf an, „Theater zu spielen“ und sich darzustellen.“ (Scheller 2004 S. 260)

<sup>57</sup> So habe ich z. B. schon öfter bei Diskussionen, die ich als sehr fruchtbar empfand, von Schülern den Einwand gehört: „Nun sagen Sie uns doch endlich, wie es wirklich ist. Wir hätten schon viel weiter sein können.“

Sehr hilfreich hierbei ist es, den Schülern Zeit zu lassen und sie langsam an die Methode heranzuführen. Dies bedeutet z. B., dass man bei Lerngruppen ohne Theatererfahrung nicht gleich mit einer ganzen Einheit zur szenischen Interpretation beginnt, sondern mit Einzelstunden. Gut geeignet sind hier z. B. Statuen und Standbilder, da die Schüler noch keine ganze Szene spielen müssen, sondern sich allmählich an die Körperlichkeit herantasten können.

In die gleiche Richtung zielen Aufwärmübungen, die vor dem eigentlichen Spielen der Szenen durchgeführt werden. Die Schülerinnen lockern sich hierbei stimmlich und körperlich und können Abstand gewinnen zum vorhergehenden Unterricht. So werden sie langsam ans Spielen herangeführt und können sich besser darauf einlassen. Scheller selber hat keine direkten Aufwärmübungen in sein Konzept integriert. Ich denke aber, dass sie aus theaterpädagogischer Sicht oftmals sehr sinnvoll sind, auch wenn sie erst einmal noch mehr Zeit kosten. Dies zahlt sich aber meistens aus, da die Schüler dann schneller und auch intensiver ins Spiel kommen, als wenn sie nicht aufgewärmt sind. Eine Auswahl geeigneter, gut beschriebener Aufwärmübungen findet sich z. B. in: Vlcek, Radim: Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielsammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik. Donauwörth 2003.

Wichtig um Widerstände abzubauen zu können ist es auch, einen klaren Rahmen zu schaffen, der Sicherheit und Schutz gewährt. Hierbei kann die Einhaltung bestimmter Regeln helfen:

1) Vor dem Spielen wird eine Spielfläche etabliert, d.h. ein bestimmter Abschnitt des Klassenzimmers wird als Spielfläche markiert. Die Spielfläche betritt man nur, wenn man spielt, d. h. man ist auf der Spielfläche Schauspieler, nicht Privatperson.

Die Zuschauer zollen den Schauspielern Respekt, d.h. sie sind leise, wenn gespielt wird und lachen niemanden aus. Darüber hinaus sind die Zuschauer gleichzeitig Beobachter, d. h. sie haben eine klare Aufgabe, auf die sie sich konzentrieren können bzw. müssen.

2) Das Gespielte wird nicht nach ästhetischen Kriterien bewertet. Es geht immer nur darum, die gezeigten Haltungen zu beschreiben und zu deuten.

„Überhaupt müssen sie [die Lehrerinnen und Lehrer] darauf bestehen, dass Beobachtetes nur beschrieben, demonstriert und interpretiert, nicht aber einer Wertung unterzogen wird, denn

dadurch würden Rechtfertigungszwänge und Ängste entstehen, die sich nachteilig auf den Interpretationsprozess auswirken.“ (Scheller S. 260)

3) Alles, was in der Reflexionsrunde gesagt wird, bezieht sich auf die Rolle, nicht auf die Privatperson („Rollenschutz“). „Feedbacks, die sich auf den Spieler selbst statt auf die Rolle, in der er agiert hat, beziehen, müssen sofort zurückgewiesen werden.“ (Scheller 2004 S. 261)<sup>58</sup>

4) Eine klare, für die Schüler transparente Struktur kann ihnen Sicherheit geben, da sie dann immer wissen, was als nächstes passiert und was ihre Rolle dabei ist.

„Auch ritualisierte Abläufe können Orientierung und Hilfestellung geben: Bei der szenischen Reflexion sollten möglichst alle Beobachter die Gelegenheit bekommen, ihre Wahrnehmungen zu beschreiben oder zu demonstrieren. Wenn die Reihenfolge festgelegt ist, weiß jeder, wann er an der Reihe ist.“ (Scheller 2004 S. 260)

Sind diese Regeln den Schülerinnen bekannt und achtet der Lehrer auf ihre Einhaltung, können ängstliche Schüler mit der Zeit Selbstvertrauen und Sicherheit gewinnen und dadurch ihren Widerstand aufgeben. Und voreingenommene Schülerinnen, die das Gefühl haben, nichts zu lernen, lassen sich von einem sicheren und klar strukturierten Lehrer eher überzeugen und können mit der Zeit die Erfahrung machen, dass sie doch das ein oder andere lernen.

Trotzdem wird es in den meisten Lerngruppen immer auch Schülerinnen geben, die auch nach einer längeren Gewöhnungsphase noch ablehnend reagieren, aus welchen Gründen auch immer. Dies ist m. E. aber kein Argument gegen die Methode der szenischen Interpretation, da dies ein Problem ist, das sie mit allen anderen Methoden gemein hat und das nur durch eine Methodenvielfalt bzw. eine „Lehrervielfalt“ zu lösen ist, so dass für jeden Schüler beliebte und unbeliebte Methoden abwechseln.

## **5.5. Leistungsbewertung**

---

<sup>58</sup> Auch dies entspricht den Regeln zum Spielen von Lehrstücken, vgl. Steinweg S. 24f, ebenso wie die unter 2) beschriebene Regel.

Sobald die szenische Interpretation nicht nur als gelegentliche Einzelstunde zur Auflockerung eingesetzt wird, sondern fester Bestandteil des Unterrichts ist, wird es notwendig, über Leistungsbewertung nachzudenken, da Lehrer immer unter dem „Zwang zur Bewertung“ (Scheller S. 30) stehen. Sie müssen eine vorgeschriebene Anzahl an Klassenarbeiten schreiben und diese entsprechend im Unterricht vorbereiten, sowie mehrere mündliche Noten pro Halbjahr geben. Längere bewertungsfreie Unterrichtsphasen sind insofern innerhalb der Institution Schule, wie sie zur Zeit in Deutschland organisiert ist, nicht durchführbar. Hinzu kommt das Bedürfnis der Schüler, Rückmeldung in Form von Noten zu erhalten. „Sie [die Schüler] legen im Gegenteil gerade Wert darauf, dass das, woran sie gearbeitet haben und was ihnen wichtig ist, auch honoriert und bewertet wird.“<sup>59</sup> Nun ist prinzipiell das Honorieren und Bewerten auch in anderer Form denkbar als durch Noten, erfahrungsgemäß sind Schülerinnen aber so stark auf Noten fixiert, dass alles andere, wie beispielsweise differenzierte mündliche oder schriftliche Rückmeldungen, höchstens als Zusatz, nicht aber als Ersatz für Noten akzeptiert wird.<sup>60</sup>

Grundsätzlich bietet die szenische Interpretation genügend Möglichkeiten zur Notenfindung. Laut Scheller ist vor allem das Rollenschreiben hierzu besonders geeignet.

„Schon während der szenischen Arbeit können Biografien, Selbstdarstellungen, Erfahrungsberichte, Monologe, Tagebücher, Briefe, Erörterungen oder Rechtfertigungen geschrieben werden. Bei Klassenarbeiten und Klausuren ist es dann möglich, komplexere Interpretationen aus der Rolle heraus anzuregen: Die Schüler können einzelne Szenen, das Verhalten anderer Figuren, aber auch das ganze soziale Drama perspektivisch deuten.“<sup>61</sup>

Der Vorteil solcher Arbeiten liegt darin, dass für die Schülerinnen der Schreibanlass, die Perspektive und der Adressat klarer sind als bei den herkömmlichen Aufsätzen, so dass den Schülern das Schreiben leichter fällt und meistens auch mehr Spaß

---

<sup>59</sup> Scheller 2004 S. 30

<sup>60</sup> Erfahrungen von Grundschulkollegen zufolge fragen schon Kinder in der ersten Klasse (in der es noch gar keine Noten gibt!) häufig nach, was diese oder jene Beurteilung denn als Note wäre. Noten und Schule scheinen bei uns untrennbar miteinander verknüpft zu sein und gute Noten zu bekommen ist für die allermeisten das wichtigste Ziel in der Schule, deutlich wichtiger als etwas zu lernen (womit sie m. E. nur die Struktur der Institution Schule widerspiegeln, die ja vor allem eine Vergleichbarkeit herstellen will und nicht individuelle Lernfortschritte. Auch wenn sich beides nicht immer ausschließt). Verschärft wird diese Haltung in den letzten Jahren durch die zunehmend schlechteren Ausbildungs- bzw. Berufsaussichten, so dass der Druck, einen guten Durchschnitt zu bekommen (zumindest am Gymnasium und Realschulen) deutlich größer geworden ist.

<sup>61</sup> Scheller 2004 S. 263

macht. „Die Texte der Schüler(innen) sind durchweg besser als andere Interpretationsarbeiten und weniger vergleichbar, so daß die Gaußsche Normalverteilung auf der Strecke bleiben wird.“<sup>62</sup> Dass die Arbeiten der Schülerinnen weniger vergleichbar sind ist erst einmal begrüßenswert, da dies der Individualität des Einzelnen Rechnung trägt, was ich sehr positiv finde. Zudem ist natürlich wesentlich interessanter, unterschiedliche Arbeiten zu lesen, als 30 Mal das mehr oder minder Gleiche. In der Praxis des Schulalltags entsteht daraus aber meiner Meinung nach trotzdem ein Problem, da es deutlich zeitaufwändiger ist, individuelle Aufsätze angemessen zu benoten, da man sich in jeden wieder neu hineindenken muss. Dies ist bei 5-10 Arbeiten noch gut zu leisten, nicht aber bei 25 oder 30, die in einem begrenzten Zeitrahmen korrigiert sein müssen. Hinzu kommt, dass es deutlich schwieriger ist, die Notengebung für die Schüler transparent zu machen.

Ein anderer Punkt, der von Scheller gar nicht thematisiert wird, ist die Mitarbeit- bzw. Mündliche Note, die Lehrerinnen im Laufe des Unterrichts geben müssen. Selbstverständlich gibt es auch bei der szenischen Interpretation genügend Kriterien, nach denen bewertet werden kann. Dies wären z. B. die Reflexionsfähigkeit, die Differenzierung bei der Darstellung oder die Angemessenheit der sprachlichen Äußerungen. Meiner Meinung nach entsteht aber durch eine solche Bewertung zwangsläufig ein anderes Arbeitsklima, da Schüler sich in einer Bewertungssituation selbstverständlich strategischer verhalten. Dadurch werden eigene Meinungen, Vorstellungen und Deutungsansätze deutlich vorsichtiger eingebracht, da sie immer unter dem Aspekt „Bewertung“ gefiltert werden.

Noch problematischer erscheint mir die Notengebung hinsichtlich des Ziels der szenischen Interpretation, zu einer „Auseinandersetzung mit sich selbst“<sup>63</sup> zu führen. Soll eine solche individuelle Arbeit tatsächlich stattfinden, ist m. E. eine Bewertung mittels Noten, die auf Vergleichbarkeit zielen, ausgeschlossen.

Insofern ist auch bei der szenischen Interpretation eine Leistungsbewertung nach dem in der Schule geforderten Notensystem durchaus möglich, sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich. Aber man sollte sich als Lehrer immer bewusst machen, dass diese Benotung natürlich Auswirkungen auf das Verhalten der Schülerinnen hat und damit auch auf die Ziele, die man im Unterricht erreichen kann.

---

<sup>62</sup> Scheller 1996 S. 32

## 6. Abschließende Betrachtung

Wie ich in den vorangehenden Kapiteln zu zeigen versucht habe, stellt die szenische Interpretation nach Scheller eine sehr lohnenswerte Methode für den Deutschunterricht dar. Sie ermöglicht ein intensives, nachhaltiges Lernen, da sie mehrkanalig arbeitet, der Lernstoff also über verschiedene Sinne wahrgenommen und erfahren wird. Sie ist ganzheitlich orientiert, nimmt folglich den ganzen Menschen mit seinem Denken, Fühlen und Handeln als lernendes Subjekt ernst.<sup>64</sup> Damit bildet sie einen wichtigen Gegenpol zu den zur Zeit vorherrschend kognitiv-analytisch ausgerichteten Unterrichtsmethoden und -inhalten. Ebenso ermöglicht sie eine Beteiligung aller Schülerinnen am Unterrichtsprozess, was beispielsweise bei dem im Literaturunterricht immer noch vorherrschenden Unterrichtsgespräch nicht der Fall ist.

Ein zentraler Punkt der Schellerschen Methode ist, wie in der Arbeit ausgeführt, die Einfühlung der Schüler in die Figuren des Textes. Dieser Schritt ist m. E. die Grundvoraussetzung für lustvolles und sinngebendes Lesen und damit auch für jede Form der Interpretation. Mit Hilfe der Schellerschen Methode ist es somit möglich, Schülerinnen wieder Spaß am Lesen zu vermitteln und sie zu wirklich tragfähigen, lebendigen Interpretationen zu führen. Darüber hinaus kann durch die Einfühlung ein Verstehensprozess in Gang gesetzt werden, der zu einem größeren Verständnis anderer Menschen und ihres Verhaltens führen kann. Damit wird dem im Bildungsplan formulierten Lernziel für den Deutschunterricht: „Die Erkenntnis der historischen Bedingtheit aller Weltdeutungen und Lebenshaltungen soll sie befähigen, Toleranz zu üben und ideologischen Vereinfachungen kritisch zu begegnen [...]“<sup>65</sup> im besonderen Maße Rechnung getragen.

---

<sup>63</sup> Scheller 2004 S. 18

<sup>64</sup> Neurologisch betrachtet entspricht dies einer Beanspruchung und Integration der linken *und* rechten Gehirnhälfte. S. hierzu Edelmann, Walter: Lernpsychologie. Weinheim 2000, S. 12 ff.

<sup>65</sup> Bildungsplan Baden-Württemberg S. 17

Problematisch finde ich die von Scheller formulierte These, die szenische Interpretation könne zu einer „Auseinandersetzung mit sich selbst“ führen. Dies erfordert meiner Meinung nach ein Loslassen der Schülerrolle und ein „Ankommen bei sich selber“, das (theater-)pädagogisch sehr wünschenswert, im Rahmen der Institution Schule aber nur bedingt möglich ist, da hierfür eine Atmosphäre der Intimität gegeben sein muss, die in der Schule im Regelfall nicht vorhanden ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Bewertungssituation nicht aufgehoben wird.

Auch die von Scheller in diesem Zusammenhang erwähnte Integration von Bewegungsmöglichkeiten ins Handlungsrepertoire, die die Schüler „vergessen, abgespalten bzw. verdrängt haben“<sup>66</sup>, erscheint mir für die Schule unrealistisch, da hier ein schon therapeutisches Ziel angesprochen wird, im Sinne des Heil(er)-Werdens. Ich möchte nicht ausschließen, dass dies in dem einen oder anderen Fall quasi nebenbei auch in der Schule passieren und sogar gelingen kann, aber ich würde hieraus kein explizites (Lern-)Ziel formulieren.

Trotzdem ist die szenische Interpretation meiner Meinung nach eine ausgezeichnete Methode, die den Deutschunterricht sehr bereichert, so dass ich jedem Deutschlehrer empfehlen kann, diese selber auszuprobieren.

---

<sup>66</sup> Scheller 1996 S. 24

## Literaturverzeichnis

**Abraham**, Ulf: Vorstellungs-Bildung und Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 154, 1999, S. 14-22

**Dahrendorf**, Malte: Umgang mit Jugendliteratur. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch „Deutsch“ Sekundarstufe I. S. 205-225. Paderborn 1984

**Dahrendorf**, Malte: Zur Frage der Eigenständigkeit einer Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur. In: Diskussion Deutsch, Heft 109, Oktober 1989, S. 456-472

**Daubert**, Hannelore: Jugendliteratur im Unterricht der Sekundarstufen. In: Spinner, Kaspar: Neue Wege im Literaturunterricht, S. 42-54. Hannover 1999

**Domin**, Hilde (Hrsg.): Doppelinterpretationen. Das zeitgenössische deutsche Gedicht zwischen Autor und Leser. Frankfurt/Main 1997

**Domin**, Hilde: Das Gedicht als Augenblick von Freiheit. Frankfurter Poetik Vorlesungen. Frankfurt am Main 1999

**Fritzsche**, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 1: Grundlagen. Stuttgart 1994

**Gadamer**, Hans-Georg: Wer bin Ich und wer bist Du? Ein Kommentar zu Paul Celans Gedichtfolge „Atemkristall“. Frankfurt am Main 1986

**Gadamer**, Hans-Georg: Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik. Metakritische Erörterung zu 'Wahrheit und Methode'. In: Habermas, Jürgen; Henrich, Dieter; Taubes, Jacob (Hrsg.): Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt am Main 1973

**Göhmann**, Lars: Drama in education. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch (der) Theaterpädagogik. Uckerland 2003. S. 80-82

**Hurrelmann**, Bettina: Aktuelle Kinder- und Jugendliteratur. In: Praxis Deutsch, Heft 111, Januar 1992, S.9-18

**Hurrelmann**, Bettina: Leseförderung. In: Praxis Deutsch 127, 1994, S. 17-26

**Knopf**, Jan: Brecht-Handbuch Theater. Eine Ästhetik der Widersprüche. Stuttgart 1996

**Krohn**, Doris: Du immer mit deinem Theater. Dramatisches Potpourri im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 15,4 (1988)

**Oerter, Rolf; Montada, Leo** (Hrsg.):Entwicklungspsychologie. Weinheim 1998

**Merkelbach, Valentin:** Wie salonfähig ist das Kinder-und Jugendbuch im Deutschunterricht? Anmerkungen zur Didaktik des Romans. In: Diskussion Deutsch 109, S. 441-456

**Rumpf, Horst:** Lernen und Theater. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch (der) Theaterpädagogik. Uckerland 2003. S. 186-188

**Scheffer, Bernd:** Klischees und Routinen der Interpretation. Vorschläge für eine veränderte Literaturdidaktik. In: Der Deutschunterricht 47, H. 3, 1992, S. 74-83

**Scheller, Ingo:** Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch 136, 1996, S. 22-32

**Scheller, Ingo:** G. E. Lessings „Emilia Galotti“. In: Praxis Deutsch 136, 1996, S. 67-73

**Scheller, Ingo:** Szenische Interpretation. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch (der) Theaterpädagogik. Uckerland 2003. S. 302-304

**Scheller, Ingo:** Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze-Velber 2004

**Schewe, Manfred:** Fremdsprache inszenieren, Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr-und Lernpraxis. Oldenburg 1993

**Spinner, Kaspar:** Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 12, Heft 2, 1994

**Spinner, Kaspar:** Spielszenen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 166, 2001, S. 4-9

**Steinweg, Reiner:** Lehrstück und episches Theater. Brechts Theorie und die theaterpädagogische Praxis. Frankfurt am Main 1995

**Zulechner, Felix:** Deutschunterricht. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch (der) Theaterpädagogik. Uckerland 2003. S. 71-73

## **Internetquellen**

**Bildungsplan** Baden-Württemberg, für allgemeinbildende Schulen. Sprachlich-Naturwissenschaftliches Profil, 9-jähriges Gymnasium.  
<http://www.ls-bw.de/allg/lp/bpg9.pdf>