

Theaterpädagogische Akademie der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vollzeitausbildung Theaterpädagogik BuT®

Ausbildungszeitraum: Oktober 2021 bis September 2022

Literarisches Lernen durch szenisches Interpretieren

Fachtheoretische Abschlussarbeit
im Rahmen der Ausbildung Theaterpädagogik BuT®
an der Theaterwerkstatt Heidelberg

Vorgelegt von Julia Franziska Krause, TP21
Eingereicht am 26.07.2022 an Wolfgang G. Schmidt (Ausbildungsleitung)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. Theoretische Grundlagen.....	3
2.1. Bildungswert des Theaterspielens.....	3
2.2. Szenische Interpretation.....	5
2.3. Literarisches Lernen	6
3. Analyse.....	7
3.1. Literarisches Lernen und szenisches Interpretieren.....	7
3.2. Bildungspolitische Voraussetzungen: Bildungsplan Deutsch (2016).....	18
3.3. Herausforderungen szenischer Interpretationen im Literaturunterricht	21
3.3.1. Lehrkräfte.....	21
3.3.2. Schülerinnen und Schüler.....	22
3.3.3. Zeitliche Rahmenbedingungen	24
3.3.4. Leistungsbewertung.....	24
4. Praxisbezogener Teil.....	25
4.1. Finn-Ole Heinrich: <i>Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt</i> (Bd. 1: Mein kaputtes Königreich)	25
4.1.1. Über den Roman.....	25
4.1.2. Didaktische und methodische Analyse	26
4.1.3. Unterrichtskonzept einer Doppelstunde zur Lektüre <i>Maulina Schmitt</i>	27
5. Fazit.....	31
6. Anhang	33
7. Literaturverzeichnis	34

1. Einleitung

Der Leser muß [...] nicht nur die stummen Chiffren der Buchstaben entziffern und zu Wörtern zusammenfügen, er muß Wörter und Sätze auch wieder in Bilder umsetzen – mehr noch: er muß sie für sich selber mit allen Sinnen wahrnehmbar machen. Er muß nicht nur sehen, wovon der Autor erzählt, er muß es auch hören, riechen und schmecken, mit Händen ertasten und mit dem Herzen nachfühlen. [...] Er befindet sich gewissermaßen in der Rolle eines Regisseurs, dem mein Text als Drehbuch vorliegt, und der meine Geschichte nun anhand dieses Drehbuchs für sich selber in Szene setzen muß.“ (Otfried Preußler 1998, zit. n. Spinner 2006 [2022], 14)

Es muss in der zehnten oder elften Klasse gewesen sein. Als Faust saß ich auf einem Stuhl und beantwortete Fragen, die von meinen das Publikum bildenden Klassenkamerad*innen gestellt wurden. Hinter mir stand eine meiner Klassenkameradinnen in der Rolle des Mephisto. Im für die Zuschauenden gerade noch hörbaren Flüsterton beantwortete, beinahe mein Ohr streifend, auch sie die verschiedenen Publikumsfragen. Nach und nach wurden meine bzw. Fausts Antworten zynischer, glichen sich ‚Mephistos‘ inhaltlich und klanglich an. Ich erinnere mich noch genau, dass ich mich gegen den Einfluss ‚Mephistos‘ nicht wehren konnte. Diese Übung, die wir im Rahmen des Deutschunterrichts zur szenischen Interpretation der Figuren Faust und Mephisto durchgeführt haben, hat sich so konkret wie wenige andere Unterrichtssequenzen meiner Schulzeit in mein Gedächtnis eingebrannt. Meine damalige Deutschlehrerin, gleichzeitig ausgebildete Theaterpädagogin, hatte eine Vorliebe für szenische Interpretationsverfahren in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Das beschriebene Erlebnis aus meiner Schulzeit zeigt mir, dass szenische Interpretationsverfahren im Literaturunterricht nachhaltige literarische Lernprozesse anzustoßen vermögen. In der beschriebenen Unterrichtssituation habe ich mir den Faust-Text einverleibt, habe ihn mit verschiedenen Sinnen erkundet, ihn für mich selbst in Szene gesetzt. Otfried Preußler wäre vermutlich zufrieden gewesen, hätte man ihm diese Situation geschildert. Denn in ihr hat sich vieles von dem realisiert, was der renommierte Kinderbuchautor unter literarischen Leseerlebnissen verstanden hat.

Als zukünftige Deutschlehrerin und Theaterpädagogin interessiere ich mich sehr für die Schnittstelle dieser beiden Tätigkeitsfelder. Im Deutschunterricht, und hier im Speziellen im Literaturunterricht, würde ich gerne regelmäßig mit der Methode der szenischen Interpretation arbeiten. Der Analyseteil meiner Abschlussarbeit ist insofern von dem persönlichen Interesse an der Frage nach dem Nutzen szenischer Interpretationsverfahren im Literaturunterricht geleitet.

2006 hat Wibke Seifert sich im Rahmen der Vollzeitausbildung zur Theaterpädagogin in ihrer Abschlussarbeit *Spielend Lesen. Szenische Interpretation im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II* mit einer ähnlichen Fragestellung auseinandergesetzt. Leser*innen

von Seiferts Arbeit auf der einen und meiner auf der anderen Seite werden einige Überschneidungen entdecken. Die Vorgehensweise und Schwerpunktsetzung unserer Analysen unterscheiden sich jedoch wesentlich voneinander. In meiner Arbeit steht das von Kaspar Spinner 2006 entwickelte und von Ulf Abraham 2015 ergänzte Konzept literarischen Lernens im Fokus. Sukzessive soll die folgende, dieser Arbeit zugrunde liegende Leitfrage beantwortet werden: **Inwiefern können szenische Interpretationen literarisches Lernen initiieren und unterstützen?**

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretisch-analytischen und einen praxisbezogenen Teil. Im theoretisch-analytischen Teil setze ich mich zu Beginn mit der Frage auseinander, worin der besondere Bildungswert des Theaterspielens besteht. Die Beschäftigung mit dieser Frage ist meines Erachtens grundlegend für die spätere Beleuchtung der Frage nach dem Nutzen szenischer Interpretationsverfahren im Literaturunterricht. Anschließend werde ich mich Ingo Schellers (2004) Konzept der szenischen Interpretation widmen. Auf diese beiden Grundlagenkapitel folgt ein Kapitel, in welchem schrittweise analysiert werden wird, inwiefern szenische Interpretationsverfahren zur Umsetzung der elf Aspekte literarischen Lernens beitragen können. Um den theoretisch-analytischen Teil dieser Arbeit abzuschließen und gleichzeitig zum praxisbezogenen Teil überzuleiten, werde ich sodann einen Blick auf den baden-württembergischen Gymnasialbildungsplan für das Fach Deutsch werfen. Mich interessieren die Zielsetzungen, die der Bildungsplan für den Literaturunterricht formuliert. Auch in diesem Kapitel soll wieder untersucht werden, inwiefern szenische Interpretationsverfahren einen Beitrag zur Umsetzung dieser Zielsetzungen leisten können. Daran schließt ein Kapitel an, in welchem auf die Herausforderungen, die die Anwendung szenischer Interpretationsverfahren birgt, eingegangen werden wird. Im praxisbezogenen Teil beschäftige ich mich mit dem von Finn-Ole Heinrich verfassten Kinderbuch *Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt* (2013) und führe aus, wie eine Unterrichtseinheit zu dem Roman aussehen könnte, deren methodischer Schwerpunkt auf der szenischen Interpretation liegt.

2. Theoretische Grundlagen

2.1. Bildungswert des Theaterspielens

Bevor ausgeführt wird, weshalb sich szenische Interpretationsverfahren bewähren, um literarische Lernprozesse zu initiieren, soll zunächst die Frage nach dem besonderen Bildungswert des Theaterspielens beleuchtet werden. Der Pädagoge Hartmut von Hentig (1996, 119) bezeichnet das Theater als „eines der machtvollsten Bildungsmittel“, als „ein

Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht“. Ulrike Hentschel hat sich mit ihrer inzwischen als Standardwerk geltenden Monographie *Theaterspielen als ästhetische Bildung* (2010) intensiv mit der Frage nach dem ästhetischen Bildungsgehalt des Theaterspielens auseinandergesetzt. Hentschel (2007, 89) zufolge ist das Theaterspielen als universell einsetzbarer „Übungsstoff“ in besonderem Maße prädestiniert, die s.g. Schlüsselqualifikationen auszubilden. Zu diesen zählen u.a. „Team- und Konfliktfähigkeit, Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit, die Erfahrung der Selbstwirksamkeit, ethische, soziale und Methodenkompetenz, manchmal auch ästhetische Kompetenz“ (ebd., 90).

Das Konstruieren einer zweiten Wirklichkeit, die Doppelschichtigkeit, sei das Charakteristikum des Theaterspielens (vgl. ebd., 93). Kennzeichnend für die theatrale Kommunikationssituation sei „die Tatsache, dass Subjekt, Objekt und Material der Gestaltung nicht voneinander zu trennen sind“ (ebd.). Das „gestaltete Objekt [bleibe stets] an den Körper des produzierenden Subjekts“ gebunden (ebd.). Überdies finden Produktion und Rezeption im selben Raum und zur selben Zeit statt (vgl. Hentschel 2010, 141). Es gilt die von Eric Bentley (1964, 150) aufgestellte Formel: „A verkörpert B, während C zuschaut“. ¹ Zwischen A und C besteht eine unausgesprochene Verabredung, dass das, was auf der Bühne passiert, als „Als-ob-Situation“ erkannt, gleichzeitig aber auch als eigengesetzliche zweite Wirklichkeit anerkannt wird (vgl. Hentschel 2003). Während des Theatererlebnisses kann die Alltagswirklichkeit verlassen und diese zweite, im Spiel konstituierte Wirklichkeit betreten werden (vgl. Hentschel 2007, 94). Im Wahrnehmen der Differenz zwischen diesen beiden Wirklichkeitsebenen liegt Hentschel (2007, 95) zufolge „das zentrale Bildungserlebnis des Theaterspielens und -schauens“. Die Einsicht in den Doppelcharakter von Spieler*in und Figur ermögliche es, „Darstellung als Darstellung“ und somit die Konstruiertheit von Wirklichkeiten zu erfahren (ebd.). Die Besonderheit theaterpädagogischer Arbeit bestehe darin, dass die „grundsätzliche Konstruiertheit von körperlichen Haltungen und Handlungen“ im Prozess der produktiven theatralen Gestaltung am eigenen Leib erfahrbar sei (ebd., 96). Indem eine spielende Person im Schutz ihrer Rolle mit körperlichen Haltungen und Handlungen experimentiere, ja sie bewusst gestalte bzw. konstruiere, erkenne sie, dass vermeintlich Festgesetztes veränderbar ist (vgl. ebd.). Werden diese im szenischen Spiel gewonnenen Erfahrungen auf andere Lebensbereiche und gesellschaftliche Praxen übertragen, stellen sie auch für diese Bereiche Spielräume der Veränderbarkeit durch eigenes Handeln in Aussicht (vgl. Westphal 2004, 39).

Neben den literarischen Lernprozessen, die Schüler*innen im Zuge szenischer

¹ Anm.: Im Original heißt es: „The theatrical Situation, reduced to a minimum, is that A impersonates B while C looks on“.

Interpretationsverfahren im Literaturunterricht erleben können und die in den folgenden Kapiteln beleuchtet werden, ermöglicht das szenische Spiel die von Hentschel beschriebene Differenzwahrnehmung (vgl. Hentschel 2007, 95 f.). Werden die Grenzen der eigenen Erfahrung erkundet, wird Neues erprobt, das Eigene mit dem Fremden verglichen, können neue Haltungen und Sichtweisen zur Welt gewonnen werden. Kristin Westphal (2004, 39) sieht hierin den besonderen Bildungswert des Theaterspielens.

2.2. Szenische Interpretation

Ein umfassendes Konzept szenischer Interpretation hat der Literaturdidaktiker Ingo Scheller in den 1970er und -80er Jahren entworfen.

[Die szenische Interpretation] versucht, mit Mitteln des szenischen Spiels einen Prozeß in Gang zu bringen und zu intensivieren, in dem Schüler und Schülerinnen bei der Auseinandersetzung mit den im Text gestalteten fremden Lebensentwürfen, Handlungsmustern und Szenen eigene Erlebnisse, Empfindungen und Verhaltensmuster entdecken können. (Scheller 1996, 22)

Bei der szenischen Interpretation wird – im Gegensatz zu szenischen Spielmethoden, die auch in anderen Unterrichtsfächern Anwendung finden – stets auf einen Text Bezug genommen (vgl. ebd.). Im Mittelpunkt von Schellers Konzept stehen literarische Texte. Laut Scheller müssen Leser*innen beim Lesen literarischer Texte die darin entworfenen Bilder imaginativ „in sinnlich konkrete Szenen“ umsetzen, um sie zu verstehen (ebd.). Scheller (ebd.) bezeichnet diese als „Inszenierungen im Kopf“. Sie entstünden, indem Rezipient*innen ihre eigenen Erfahrungen mit den Darstellungen des Textes verknüpfen (vgl. ebd.). Wie der zu Beginn dieses Kapitels zitierten Stelle zu entnehmen ist, geht Scheller davon aus, die Methode der szenischen Interpretation könne eben jenen Prozess der imaginativen Inszenierung intensivieren. Während die Schüler*innen den Text in Szene setzten, aktivierten sie nämlich nicht nur eigene Erlebnisse, Verhaltensmuster und Haltungen, sondern machten sich diese auch bewusst (vgl. ebd.). Ziel der szenischen Interpretation ist demzufolge die Interpretation des Textes durch die Handlungen der Schüler*innen, die sich dabei mit ihren eigenen Haltungen auseinandersetzen, diese reflektieren, ausagieren und ggf. sogar verändern (vgl. ebd.). Scheller zufolge weist die szenische Interpretation als literaturdidaktische Methode folgende Hauptmerkmale auf:

- Sie ist *textbezogen*: Schüler*innen werden angeregt, sich besonders genau mit dem literarischen Text auseinanderzusetzen. Nur so können sie die in den Texten entworfenen Räume, Figuren und Beziehungskonstellationen in der szenischen Umsetzung mit Leben füllen (vgl. ebd., 23)
- Sie ist *erfahrungsbezogen*: Die eigenen Erfahrungen der Schüler*innen werden thematisiert, mit den Inhalten des literarischen Textes in Verbindung gebracht und

in das szenische Spiel integriert. Laut Scheller können dabei auch vergessene, abgespaltene und unbewusst gemachte Verhaltensweisen, Wünsche und Empfindungen aktiviert werden. Da dies jedoch stets im Schutz der Rolle geschehe, könnten die Schüler*innen selbst entscheiden, ob sie das aus ihrem Unbewussten zutage Getretene als eigenen Anteil identifizieren oder nur als Teil der Rolle ansehen wollen (vgl. ebd.)

- Sie ist *handlungs- und produktionsbezogen*²: Im Interpretationsprozess werden diverse sprachliche und körperliche Handlungen vollzogen. Indem die Schüler*innen Bilder und Szenen gestalten und verfremden oder Texte aus der Rollenperspektive verfassen, entstehen szenische Produkte (vgl. ebd.)
- Sie ist *subjekt- und gruppenbezogen*: Für die szenische Interpretation ist sowohl der oder die Einzelne als auch die Gruppe notwendig. Die Schüler*innen und Schüler tauschen sich im Spielen und Reflektieren über ihre unterschiedlichen Deutungen des Textes aus (vgl. ebd.).

2.3. Literarisches Lernen

Das Konzept des literarischen Lernens wird i.d.R. mit dem Schweizer Germanisten und Fachdidaktiker Kaspar Spinner in Verbindung gebracht. Spinner verfasste im Jahr 2006 in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* einen Aufsatz, in dem er „elf Aspekte des literarischen Lernens“ auflistete und erläuterte. Für Studierende des Faches Deutsch auf Gymnasiallehramt ist Spinners Aufsatz bis heute Teil des Pflichtkanons fachdidaktischer Literatur. Werden die elf Aspekte literarischen Lernens auch nach wie vor rezipiert, haben sie doch in den vergangenen zehn Jahren von anderen Fachdidaktiker*innen sowie von Spinner selbst Kritik und Erweiterung erfahren.

Der Begriff des literarischen Lernens fußt auf „der Auffassung, dass es Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen, das heißt hier: fiktionalen, poetischen Texten beziehen“ (Spinner 2006 [2022], 9). Ziel des literarischen Lernens ist die aus verschiedenen Teilkompetenzen bestehende „literarische Kompetenz“ (ebd., 10). Spinner zufolge umfasst das literarische Lernen nicht alle Zielsetzungen des Literaturunterrichts. Soziales und ethisches Lernen sowie den Erwerb von Weltwissen grenzt er aus seiner Definition aus (vgl. ebd., 12). Genau hier setzt – meines Erachtens berechtigterweise – die Kritik an Spinners Konzept an. Abraham (2015, 7 f.) etwa plädiert für ein erweitertes Verständnis literarischen Lernens, das auch die eben genannten

² Anm.: Scheller führt die Handlungsbezogenheit und die Produktionsbezogenheit separat voneinander auf. Da beide Eigenschaften jedoch unmittelbar miteinander zusammenhängen, macht es m.E. Sinn, sie als ein Merkmal zusammenzufassen.

Aspekte einbezieht. Während Spinners Definition literarischen Lernens sich auf das Lernen *über* Literatur beschränkt, ist laut Abraham auch das Lernen *an/durch* Literatur, das auf allgemein- und persönlichkeitsbildende Effekte verweist, Teil des literarischen Lernens (vgl. ebd.). Abraham schlägt vor, beim literarischen Lernen zwischen individueller, sozialer und kultureller Bedeutsamkeit zu differenzieren (vgl. ebd., 9–11). Folglich hat er Spinners elf Aspekte des literarischen Lernens den drei Teilbereichen „Individuation“, „Sozialisation“ und „Enkulturation“ zugeordnet. In der von ihm erstellten Tabelle (s.u.) wird ersichtlich, dass Spinners Verständnis literarischen Lernens eng verknüpft mit dem Bereich der Individuation ist. In Hinblick auf die meiner Arbeit zugrundeliegende Frage, inwiefern sich literarisches Lernen mit szenischen Interpretationsverfahren ermöglichen lässt, ist es sinnvoll, den Begriff des literarischen Lernens in Anlehnung an Abraham breiter zu fassen. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird wiederholt auf die von Abraham entworfene Tabelle (siehe Anhang) verwiesen, da diese sich als Ausgangspunkt für die Analyse besonders eignet.

3. Analyse

3.1. Literarisches Lernen und szenisches Interpretieren

Im Folgenden soll überlegt werden, inwiefern szenische Interpretationsverfahren genutzt werden können, um literarisches Lernen zu initiieren und zu fördern. Hierfür dient die obige Tabelle als Grundlage. Im Mittelpunkt der Analyse stehen dabei die von Spinner definierten elf Aspekte literarischen Lernens. Abrahams Erweiterungen werden, so sie zur Beantwortung der Frage beitragen, ebenfalls berücksichtigt.

Aspekt 1: „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“

„Die imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen“ ist Spinner (2006 [2022], 14) zufolge ein „grundlegender Aspekt (literar-)ästhetischer Erfahrung“. Ziel des Literaturunterrichts sei, „im Verlauf der Schuljahre die kindliche Intensität der Vorstellungsbildung zu erhalten und einer zunehmenden Differenzierung, Flexibilität und textorientierten Genauigkeit zuzuführen“ (ebd., 15). Er selbst erwähnt, dass kreativ-produktive Interpretationsverfahren in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten „die Vorstellungsbildung in besonderem Maße förder[ten]“ (ebd., 14). Während des Lesens literarischer Texte entwerfen Leser*innen Bilder im Kopf, die in Zusammenhang mit ihren eigenen Erfahrungen stehen (vgl. Kapitel 2.2.). In der szenischen Interpretation machen sich die Schüler*innen diese Vorstellungen bewusst.

Die Imagination nimmt beim Theaterspielen einen hohen Stellenwert ein. In

Improvisationsübungen, die häufig ganz ohne Requisiten auskommen, stellen sich die Spielenden bestimmte Gegenstände vor, im Rollenspiel benötigen sie ihre Imaginationskraft, um sich in fremde Figuren und Lebenswelten hineinzusetzen. Der Schauspieltheoretiker Michael Tschechow hat umfassend über die Notwendigkeit der Imagination im Schauspiel geschrieben und Übungen entwickelt, mithilfe derer die Imaginationskraft gezielt trainiert werden kann. Nun geht es in der Theaterpädagogik natürlich nicht darum, professionelle Schauspieler*innen auszubilden. Tschechows Ansatz kann aber auch für Laien und sogar für den Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden, da er Methoden enthält, mithilfe derer die Vorstellungsbilder geordnet und präzisiert werden können. Tschechow (vgl. 1979, 32) empfiehlt beispielsweise, den noch diffusen Bildern Fragen zu stellen und ihnen Befehle zu erteilen. Entsprechende Fragen zu stellen, könnte Schüler*innen, die sich szenisch mit einem literarischen Text auseinandersetzen, helfen, um das szenische Spiel auszufeilen und als Folge dessen zu einem vertieften Textverständnis zu gelangen.

Scheller (vgl. 2004, 93–96) schlägt verschiedene szenische Interpretationsverfahren vor, mithilfe derer die nach dem ersten Lesen häufig noch vagen und stereotypen Bilder und Assoziationen sichtbar gemacht und gestisch ausgearbeitet werden könnten. Es biete sich an, mit Standbildern zu arbeiten, um in der Lektüre beschriebene Situationen, die den Schüler*innen im Kopf geblieben sind, festzuhalten (vgl. ebd., 93). Dabei könne es sich beispielsweise um Situationen handeln, die ihnen nach dem Lesen spontan zum Text einfallen oder die sie emotional berührt haben (vgl. ebd.). Eine weitere Möglichkeit, die Vorstellungsbilder zu dokumentieren und zu interpretieren, stelle die Arbeit mit Figuren dar (vgl. ebd., 94). Schüler*innen könnten etwa gebeten werden, einzelne Sätze des Textes in einer Weise auszusprechen, in der die Figuren es ihrer Ansicht nach tun würden (vgl. ebd.). Sich zu fragen, welche Körperhaltung eine Figur haben könnte und diese einzunehmen, biete sich ebenfalls an (vgl. ebd.). Weiter eigne es sich, während des lauten Vorlesens Stopp-Rufe einbauen zu lassen, um mögliche Gedanken der Figuren laut aussprechen zu können (vgl. ebd.).

Laut Abraham (vgl. 2015, 13) ist es wichtig, dass Schüler*innen sich über die beim Lesen und Hören entwickelten Vorstellungen austauschen. Der Austausch über die unterschiedlichen Vorstellungen findet beim szenischen Interpretieren automatisch statt, da die Schüler*innen ihre individuellen Vorstellungen ins Spiel einfließen lassen und gleichzeitig mit den Vorstellungen der anderen konfrontiert werden. Darüber hinaus ermöglichen die anschließenden Reflexionsgespräche einen zusätzlichen Austausch über das Erlebte oder Gesehene.

Aspekt 2: „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“

Für ein intensives literarisches Verstehen ist es Spinner (vgl. 2006 [2022], 15) zufolge wichtig, dass sich die Leser*innen persönlich angesprochen fühlen und sie den Text aufmerksam lesen. Diese beiden Modi könnten sich wechselseitig steigern, worin ein wesentliches Ziel des literarischen Lernens liege (vgl. ebd., 16). Figuren eines literarischen Textes mit hohem Identifikationspotential könnten für Schüler*innen zur Projektionsfläche eigener Gefühle werden (vgl. ebd.). Die Betroffenheit der lesenden Schüler*innen könne wiederum „eine intensiv mitvollziehende, genaue Lektüre bewirken“ (ebd.). Spinner merkt an, dass die didaktisch-methodische Umsetzung dieses zweiten Teilaspekts des literarischen Lernens dadurch erschwert werde, dass die individuellen Prozesse, die beim Lesen in den Schüler*innen ablaufen, kaum überprüfbar seien, da die Schüler*innen für sie den Schutz der Intimität beanspruchen dürften (vgl. ebd.). Die Grenzen der Überprüfbarkeit dürften aber nicht zum Argument werden, diesen Aspekt im Unterricht zu vernachlässigen (vgl. ebd., 17). Vielmehr sollte die Tatsache genutzt werden, „dass Literatur es ermöglicht, im Gespräch über Fiktion (auch in produktiv-kreativer Gestaltung) Eigenes zu verarbeiten, ohne dass anderen deutlich werden muss, wie hoch der subjektive Anteil jeweils ist“ (ebd.).

Die szenische Interpretation eignet sich in besonderem Maße, um diesen zweiten Aspekt des literarischen Lernens umzusetzen, ohne dabei die Privatsphäre der Schüler*innen zu verletzen. Der Schutz der Rolle ermöglicht den Schüler*innen, im Spielen die Inhalte des Textes mit eigenen Erfahrungen anzureichern, ohne dass erkennbar wird, aus welchen Quellen das Spiel gespeist ist.

Aspekt 3: „Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“

Zur genauen Textwahrnehmung gehört, wie Spinner (2006 [2022], 17) beschreibt, „auch die Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung, die für die ästhetische Wirkung literarischer Texte wichtig ist“. Sie reiche „vom mehr intuitiven Empfinden von Klang und Rhythmus bis zur Textanalyse einschließlich der Sprach- und Stilanalyse“ (ebd.). Bei der Textanalyse gehe es darum, zu erkennen und zu erfahren, welche Funktion die sprachlichen und stilistischen Mittel für die ästhetische Wirkung erfüllten (ebd.). Viele Schüler*innen erinnern sich an trockenes Auswendiglernen der sog. Stilmittel und die daran anknüpfende emsige Suche nach Alliterationen, Parallelismen und Co. während der Deutschklassenarbeiten. Die Funktion der Stilmittel zu erkennen, fällt den meisten Schüler*innen wesentlich schwerer, als dieselben im Text zu finden. Neben der visuellen Textaufnahme ist eine auditive Beschäftigung mit dem Text von Vorteil, wenn die sprachliche Gestaltung untersucht und im Zuge dessen die ästhetische Wirkung erfahren

werden soll. Hierfür eignen sich szenische Interpretationsverfahren, im Rahmen derer unterschiedliche Sprechqualitäten erprobt werden. Die Funktionen sprachlicher Mittel können in der Regel differenzierter bestimmt werden, wenn der Text über mehrere Kanäle aufgenommen worden ist. Kepser und Abraham (vgl. 2016, 258) unterscheiden zwischen szenischen einerseits und visuellen und akustischen Interpretationsverfahren andererseits. Da die klangliche Gestaltung häufig Teil von Inszenierungen ist, können akustische Interpretationsverfahren meiner Ansicht nach als Untergruppe szenischer Interpretationsverfahren betrachtet werden. Indem über szenische Interpretationsverfahren die ästhetische Wirkung sprachlicher Mittel erfahren wird, kann darüber hinaus ein Beitrag zur Verbindung von Grammatik- (im Sinne von Sprachstruktur-) und Literaturunterricht geleistet werden. Im Deutschunterricht werden diese Bereiche üblicherweise getrennt voneinander gelehrt. Nur die Beschäftigung mit Lyrik stellt diesbezüglich eine Ausnahme dar. Dass die inhaltliche und die sprachstrukturelle Gestaltung eines literarischen Textes verknüpft sind, gilt jedoch nicht nur für Gedichte, sondern auch für die anderen Textgattungen. Szenische Interpretationsverfahren haben das Potential, diese Korrelation erfahrbar zu machen.

Aspekt 4: „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“

Versuchen Leser*innen, das Handeln und die Innenwelt von Figuren in literarischen Texten nachzuvollziehen, findet dies meist in einem Wechselspiel von Identifikation und Abgrenzung statt (vgl. Spinner 2006 [2022], 18). Literarisches Verstehen in Bezug auf die Figurendarstellung bedeutet, dass eigene Erfahrungen, Gefühle, Haltungen und Sichtweisen in den Figuren wiedergefunden werden, gleichzeitig aber auch die Fremdheit der Figuren wahrgenommen wird (vgl. ebd., 19). Eine zentrale Rolle für das Figurenverstehen spielt der „Zusammenhang von innerer Welt (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen der Figuren) und äußerer Handlung, der in den Texten zum Teil explizit entfaltet ist, oft aber auch [...] vom Leser erschlossen werden muss“ (ebd.).

Dass szenische Interpretationsverfahren sich besonders eignen, diesen vierten Aspekt literarischen Lernens umzusetzen, ist naheliegend: Um eine Figur im szenischen Spiel verkörpern zu können, muss man sich in sie hineinversetzen, muss sich empathisch mit ihrer Lebens-, Gedanken- und Beziehungswelt auseinandersetzen. Die Verkörperung von Figuren lebt davon, dass Eigenes in die Figurendarstellung integriert wird, gleichzeitig aber auch Differenzenerfahrungen gemacht werden: Die spielende Person kann Handlungen und Charakterzüge erproben, die sich von denen unterscheiden, die sie als ihre eigenen bezeichnen würde. Die von der Rollenträgerin empfundene Irritation, die aus der Andersartigkeit der von ihr verkörperten Figur im Vergleich zu sich selbst resultiert – Spinner (vgl. ebd., 19) spricht hier von Alteritätserfahrung –, kann eine gesteigerte

Selbstreflexion auslösen. Sowohl die Identifikation als auch die Alteritäts- und damit einhergehend die Differenzerfahrung kann im szenischen Spiel im Vergleich zum ‚bloßen‘ Lesen noch gesteigert werden, da die Figurenverkörperung ein besonders hohes Maß an Einfühlung in die Figur erfordert.

Dem von Spinner erwähnten Aspekt der Divergenz von äußerer und innerer Haltung literarischer Figuren kann mithilfe szenischer Interpretationsverfahren besonders Rechnung getragen werden. Die Methode der Stopp-Rufe wurde bereits erwähnt. Während des Rollenspiels können die Zuschauenden „Stopp“ rufen, wenn sie wissen möchten, welche Gedanken sich hinter den Handlungen einer Figur verbergen. Dabei antwortet stets die Rollenträgerin, die auf diese Weise ihrer Deutung der Gedankenwelt der von ihr verkörperten Figur Ausdruck verleihen kann. Auch Rolleninterviews bieten sich an, um in die Innenwelt einer Figur einzutauchen und Ungesagtes an die Oberfläche zu befördern.

Hinsichtlich des Aspektes „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ sollten Abrahams Ergänzungen beachtet werden: Mit diesem Aspekt literarischen Lernens hängt ihm zufolge auch das Ziel zusammen, „Perspektivübernahmen anderer bei der Lektüre als Angebot zur Erweiterung der eigenen begrenzten Weltsicht [zu] verstehen“ (Abraham 2015, 15). Da die Reflexion sowohl während des szenischen Spiels als auch im Anschluss an dasselbe obligatorischer Bestandteil der szenischen Interpretation ist, kommt es automatisch zum Austausch über unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten. Zentrale Aussagen des Textes, die verschiedene Deutungen zulassen, können beispielsweise an Statuen gemeinsam szenisch diskutiert werden, wie Scheller (vgl. 2004, 57) erklärt. So kann eine Statue, die sich auf eine bestimmte im Text geschilderte Situation bezieht, von mehreren Personen immer wieder verändert werden. Dabei kann das Ziel entweder darin bestehen, ein gemeinsames Bild zu finden, mit dem alle zufrieden sind, oder aber darin, die verschiedenen Deutungsmöglichkeiten sichtbar zu machen, ohne einen gemeinsamen Nenner anzustreben.

Die kulturelle Bedeutsamkeit dieses Aspekts literarischen Lernens sieht Abraham (2015, 13) in der mit ihm zusammenhängenden Zielsetzung, Schüler*innen sollten „eine literarische Figur als Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Generation, einer Epoche (usw.) verstehen“. Auf diesen Aspekt wird in der Auseinandersetzung mit dem elften Aspekt literarischen Lernens („literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln“) genauer eingegangen.

Aspekt 5: „Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen“

Da literarische Texte keine Abbildung der außertextlichen realen Gegebenheiten darstellen, sondern eine eigene Welt erschaffen – im Sinne der Semiotik ausgedrückt: ein eigenes Zeichensystem konstruieren –, fällt den Leser*innen die Aufgabe zu, die häufig impliziten

Sinnzusammenhänge selbstständig herzustellen (vgl. Spinner 2006 [2022], 21). Bestimmte Gegenstände oder Abläufe, die aus der Alltagswahrnehmung als zufällig oder beliebig gewertet werden könnten, tragen in der Logik des Textes möglicherweise besondere Bedeutungen. Mit steigendem Alter der Schüler*innen wird von ihnen erwartet, zunehmend komplexe innertextliche Zeichensysteme durchdringen zu können. Narrative oder dramatische Handlungslogiken zu verstehen, kann mithilfe szenischer Interpretationsverfahren unterstützt werden. Beziehungsgeflechte, die sich häufig erst erschließen lassen, nachdem der gesamte Text gelesen worden ist, können beispielsweise mit sich verändernden Statuen szenisch untersucht werden. Die Frage, welche Requisiten die Schüler*innen für eine Inszenierung verwenden würden, kann deren Blick auf bestimmte Gegenstände, die im Text eine besondere Funktion erfüllen, lenken.

Aspekt 6: „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“

Leser*innen gehen mit dem Autor bzw. der Autorin eines literarischen Werkes einen sog. „Fiktionsvertrag“ ein (Eco 1994, 103): „Der Leser muß wissen, daß das, was ihm erzählt wird, eine ausgedachte Geschichte ist, ohne darum zu meinen, daß der Autor ihm Lügen erzählt“ (ebd.). Wie bereits im vorangegangenen Kapitel beschrieben, konstruiert der Text eine eigene Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit wird von jedem einzelnen Leser und jeder einzelnen Leserin im Prozess des Lesens noch einmal „ko-konstruiert“ (Nickel-Bacon 2003, 6). Die „Tatsache [...], dass literarische Texte nicht direkt auf die außertextliche Wirklichkeit verweisen, sondern ein eigenes Bezugssystem schaffen“, definiert Spinner (2006 [2022], 22) als Fiktionalität. Intuitiv vertraut ist Fiktionalität schon Kindern im Kindergartenalter, da sie diese in ihren Rollenspielen praktizieren (vgl. ebd.). Im szenischen Spiel blitzt Spinner (2001, 6) zufolge „etwas vom kindlichen Umgang mit der Illusion“ auf. Der Begriff der „Illusion“ ließe sich an dieser Stelle durch den der „Fiktionalität“ ersetzen. Was Kinder intuitiv machen und noch nicht auf der Metaebene reflektieren können, wird im szenischen Spiel auf die Ebene des Bewusstseins gehoben. Szenische Interpretationsverfahren eignen sich aus diesem Grund, den literarischen Lernprozess, mit Fiktionalität bewusst umzugehen, zu unterstützen. Um zu verstehen, wie dies genau funktioniert, lohnt sich ein weiterer Blick auf die spezifische Kommunikationsstruktur des Theaters.

Aus der für das Theater kennzeichnenden Doppelschichtigkeit der Kommunikation (vgl. Hentschel 2010, 136; hier: Kapitel 2.1.) ergibt sich ein besonderes Verhältnis von Wirklichkeit und Fiktion (vgl. ebd., 140). Das Besondere dieses Verhältnisses

beruht im Theater [...] auf der Untrennbarkeit von Subjekt und Objekt des künstlerischen Prozesses und auf der zeitlichen und räumlichen Identität von Rezeption und Produktion. Im gesellschaftlich vereinbarten Rahmen der Theatersituation, auf den sich die Beteiligten freiwillig und bewußt einlassen, verhält sich ein Spieler so, „als ob“ er die von ihm gespielte Person sei. Dies geschieht in einem Bühnenraum, der so eingerichtet ist, „als ob“ es sich um den Ort des Spiels handele. Obwohl es sich nach der bewußten Vereinbarung aller Beteiligten dabei um eine

entpragmatisierte, fiktive Situation handelt, kann diese Einschätzung nicht als gleichbedeutend mit „unwirklich“ oder „unernsthaft“ angesehen werden. Vielmehr muß dem Spiel ein eigenes, wirklichkeitskonstituierendes Moment innewohnen (ebd. 140 f.).

Zu Beginn dieses Kapitels wurde der von Umberto Eco geprägte Begriff des „Fiktionsvertrages“ aufgegriffen. Wie das Zitat von Hentschel zeigt, basiert die Beziehung zwischen Zuschauenden und Spielenden in der Theatersituation auf einem entsprechenden Vertrag. Auf der Bühne findet „eine wirkliche Handlung unter fiktiven Umständen statt, die durch das ‚A[Is]-o[b]‘ konstituiert werden“ (Hentschel 2003). Wie in Kapitel 2.1. erwähnt, haben Schauspieler*innen und Zuschauer*innen die unausgesprochene Vereinbarung, dass die Zuschauer*innen dieses „Als-ob“ erkennen und akzeptieren (ebd.).

Zum bewussten Umgang mit Fiktionalität als Bestandteil des literarischen Lernens gehören meiner Ansicht nach verschiedene Aspekte: Erstens ist damit gemeint, sich als Leser*in über den sog. Fiktionsvertrag bewusst zu sein bzw. zu werden. Implizit geschieht dies meist schon im Grundschulalter, wenn Kinder verstehen, dass der von ihnen gelesene literarische Text von einer Autorin oder einem Autor erfunden worden ist (vgl. Nickel-Bacon, 6). Kinder wissen nun schon, dass es sich bei den gelesenen Stoffen nicht um wahre, im Sinne von die-Realität-abbildende Geschichten handelt. Gleichzeitig ist ihnen klar, dass die erfundenen Geschichten nicht mit Lügen gleichzusetzen sind. Zum bewussten Umgang mit Fiktionalität gehört zweitens ein Bewusstsein für die Verschränkung von Fiktionalität und Realitätsbezug in literarischen Texten. Man könnte hier auch vom „Spiel mit Realität und Fiktion“³ sprechen. Mithilfe szenischer Interpretationsverfahren kann dies veranschaulicht werden: Spielende bauen in das fiktive Spiel stets eigene Erfahrungen, also Elemente des ‚echten Lebens‘, ein. Da dies häufig unbewusst geschieht, muss der Prozess in Reflexionsgesprächen ins Bewusstsein gehoben werden. Nur so kann von einem bewussten Umgang mit Fiktionalität die Rede sein. Mit diesem zweiten Aspekt hängt ein dritter zusammen: In handlungs- und produktionsorientierten Interpretationsverfahren eigenständig Fiktionen zu erschaffen. Neben Interpretationsverfahren des kreativen Schreibens, mittels derer ein bewusster Umgang mit Fiktionen erlernt werden kann, eignen sich dazu wie erwähnt auch szenische Interpretationsverfahren mit anschließenden Reflexionsgesprächen.

Abraham (2015, 13) zufolge schließt der bewusste Umgang mit Fiktionalität auch ein, „den vom literarischen Text angebotenen Weltentwurf [zu] verstehen und imaginativ aus[zu]gestalten“. Die imaginative Ausgestaltung wird einerseits im Akt des Lesens vollzogen, kann durch szenische Interpretationsverfahren aber durch die Aktivierung des gesamten Körpers noch intensiviert werden.

³ Anm.: Entsprechend lautet der Titel der Praxis-Deutsch-Ausgabe (180/2003), die sich dem Thema Fiktionalität widmet.

Aspekt 7: „Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen“

Eine Metapher, auch sprachliches Bild genannt, ist ein Stilmittel, bei dem ein Ausdruck aus dem Sinnbereich, in dem er üblicherweise gebraucht wird, in einen anderen überführt wird. Alltagssprachliche Metaphern führen in der Regel nicht dazu, dass man sich den sog. Bildspender bzw. den Herkunftsbereich der Metapher vorstellt: Hört man den Begriff „Maus“ in einem Gespräch über Computer, erscheint nicht das Tier „Maus“ vor dem inneren Auge. Anders verhält es sich mit Metaphern in literarischen Texten: Hier ist der Bildspender meist präsent. Die Metapher regt die Leser*innen an, den Bildspender zu imaginieren. Um diese Funktion zu exemplifizieren, führt Spinner (vgl. 2006 [2022], 24) die Verse „Und meine Seele spannte // weit ihre Flügel aus“ aus Eichendorffs Gedicht „Mondnacht“ (1837) an. In diesem Fall ist die Imagination des Fliegens intendiert. Während bei der Metapher ein Zusammenhang zwischen der Herkunftsverwendung und der Zielverwendung besteht, ist das Symbol in Bezug auf den abstrakten Begriff, für den es steht, meist willkürlich. Symbole sind allgemein akzeptiert und kulturell verankert. Literarische Texte knüpfen an kulturell etablierte symbolische Bedeutungsdimensionen an, konterkarieren sie teilweise jedoch auch. Ob das Wissen um tradierte Symbolik die Interpretation eines literarischen Textes unterstützen kann, muss von Fall zu Fall überprüft werden (vgl. ebd., 25).

Die Antwort auf die Frage, inwiefern szenische Interpretationsverfahren einen Beitrag zur Erschließung der metaphorischen und symbolischen Ausdrucksweise eines literarischen Textes zu leisten vermögen, kann mit Verweis auf meine Ausführungen zum ersten Aspekt literarischen Lernens („Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“) beantwortet werden. Es kann hilfreich sein, eine Metapher wörtlich zu nehmen, um ihre Bedeutung zu erfassen. Das Bild, das die Metapher im Kopf hervorruft, kann beispielsweise in einer Statue festgehalten werden. Kinder haben oftmals ein intuitives Verständnis für Metaphern und Symbole, können deren Funktion in literarischen Texten aber häufig noch nicht erklären (vgl. ebd.). Spinner empfiehlt, die Bedeutungsassoziationen der Schüler*innen in Bezug auf ein symbolisch aufgeladenes Feld aufzugreifen (vgl. ebd., 24). In einer Unterrichtsstunde zum Märchen „Rotkäppchen“ könnten die Schüler*innen etwa gefragt werden, was sie mit dem Begriff „Wald“ assoziieren. Im nächsten Schritt könnten sie gebeten werden, zu untersuchen, inwiefern sich ihre eigenen Bedeutungsassoziationen mit der Bedeutung, die aus dem Textzusammenhang zu erschließen ist, decken oder inwiefern sie sich von ihr unterscheiden (vgl. ebd.). Beide Schritte ließen sich mithilfe von Statuen szenisch umsetzen.

Aspekt 8: „Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“

Deutungen literarischer Texte haben nicht das Ziel, ein definitives Ende zu erreichen. Die

Suche nach *der einen* Intention des Autors oder der Autorin ist, spätestens seit Roland Barthes (vgl. 1967 [2005]) den „Tod des Autors“ proklamiert hat, ohnehin nicht mehr *en vogue*. Die poststrukturalistische Literaturtheorie geht davon aus, dass „Sinn“ grundsätzlich nicht in Stein gemeißelt ist, sondern im Akt des Lesens von der Leserin oder dem Leser konstruiert wird. Die Deutungsmacht liegt dieser Theorie zufolge also in den Händen der Leser*innen. Daraus folgt, dass es theoretisch so viele Deutungen eines Textes wie Leser*innen gibt. Die Einsicht, dass die Leser*innen aktiv am Prozess der Sinnbildung teilhaben, hat laut Spinner (vgl. 2004, 250) in der Literaturdidaktik zu einer neuen Betonung der Produktivität der Schüler*innen im Literaturunterricht geführt. In meiner eigenen Schulzeit habe ich noch die Erfahrung gemacht, dass meine Deutschlehrer*innen meist doch auf *die eine* Deutung eines literarischen Textes hinauswollten – wick man stark von dieser ab, hat sich das in der Note widerspiegelt. Die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses zugunsten der einen, vermeintlich richtigen Deutung zu vernachlässigen, ist zweifelsohne kritikwürdig. Nichtsdestotrotz darf das Postulat der Bedeutungsvielfalt und Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses nicht zu einer vollkommen beliebigen Deutung führen. Argumentativ nachvollziehbar gestützt, lassen sich viele Deutungen halten, aber eben nicht alle. Wie plausibel eine Deutung ist, kann im Austausch mit anderen ausgelotet werden. Dies passt zu der von Abraham ergänzten Zielsetzung, es sollte sich über unterschiedliche Sichtweisen auf einen literarischen Text ausgetauscht werden. Wieder einmal sind Standbilder besonders geeignet, um verschiedene Deutungsmöglichkeiten zu veranschaulichen. Die poststrukturalistische Grundannahme, der Sinn des Textes werde durch die Leser*innen konstruiert, kann mittels szenischer Interpretationsverfahren sichtbar gemacht und somit untermauert werden: In Spielakten, insbesondere in Rollenspielen, bilden die Spielenden nicht nur das textuelle Handlungsgeschehen nach, sondern machen sich die literarische Vorlage zu eigen, indem sie ihre, auf ihren eigenen Erfahrungen beruhenden Deutungen ins szenische Spiel einfließen lassen (vgl. Schuster 1994, 132). Ließe man eine Passage aus einem literarischen Text von drei unterschiedlichen Gruppen nachspielen, bekäme man drei verschiedene Interpretationen ein und derselben Stelle präsentiert. Wie könnte man die potentielle Bedeutungsvielfalt eines literarischen Textes sowie die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses besser demonstrieren?

Aspekt 9: „Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“

Spinner (vgl. 2006 [2022], 27) zufolge lassen sich unabschließbare Sinndeutungen am besten im offenen Gespräch entwickeln. Die von der Heidelberger Forscher*innengruppe um Gerhard Härle entwickelte Methode des sog. literarischen Gesprächs ist in sich schlüssig und muss meines Erachtens nicht durch szenische Interpretationsverfahren

ergänzt werden. Aus diesem Grund soll auf den Aspekt hier nicht näher eingegangen werden.

Aspekt 10: „Prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres gewinnen“

Sich Gattungs- und Genrewissen anzueignen, gilt in der Literaturdidaktik seit jeher als wichtiger Teil des literarischen Lernens (vgl. Spinner 2006 [2022], 28). In Bezug auf Dramentexte steht außer Frage, dass sich szenische Interpretationsverfahren zur Analyse besonders eignen. Bereits im 19. Jh. wurde bemerkt, dass erst die Aufführung die gattungsspezifischen Dimensionen des Dramas sichtbar mache, zu denen das Dreigestirn aus Handlungsträger*innen, Handlungszeit und Handlungsraum, die dialogische oder monologische Sprechweise, das Spiel mit Mimik und Gestik, das Bühnenbild, die Requisiten und Kostüme gehören (vgl. Bogdal/Kammler 2004, 181). Trotz der literaturdidaktischen Erkenntnisse über den großen Nutzen szenischer Umsetzungen von Dramentexten, ist das Lesedrama nach wie vor im Literaturunterricht sehr verbreitet (vgl. ebd.). Albrecht Schaus (1996) und Ingo Schellers (2004) Konzepte der szenischen Interpretation haben zwar Eingang in die Dramendidaktik gefunden, fungieren laut Bogdal und Kammler (2004, 181) „in der Regel jedoch primär als Motivationsstrategien oder Supplemente textanalytisch-interpretierender Strategien“. Um Schüler*innen die Besonderheiten der Gattung Drama zu vermitteln, sollte der Einsatz szenischer Interpretationsverfahren meines Erachtens zum obligatorischen Bestandteil der Beschäftigung mit Dramen im Literaturunterricht werden.

Bei der Lyrik handelt es sich um eine Großgattung poetischer Texte, die auf der Inhaltsebene durch einen verdichteten Inhalt gekennzeichnet sind, die sich von Texten anderer Großgattungen meist durch ihre Kürze unterscheiden, für die auf der Formebene Strophen, Reime, Verse, Metrik und Stilmittel spezifisch sind und die eine besondere Sprechsituation aufweisen. In Gedichten kann es ein verborgenes oder ein markiertes Sprecher-Ich („Lyrisches Ich“) geben, die Sprechsituation kann dramatisch oder narrativ sein. Es wurde bereits erwähnt, dass szenische Interpretationsverfahren den Lyrikunterricht befruchten können. Während sich der Inhalt von Dramentexten durch das Zusammenspiel von körperlicher und akustischer Umsetzung ganzheitlich erfassen lässt, entfalten sich lyrische Texte insbesondere über akustische Interpretationsverfahren. Um die Wirkung von Metren und Reimschemen zu erfahren, macht es Sinn, Gedichte laut zu sprechen. Das funktioniert zwar in Klassenarbeiten nicht, in den Übungsphasen des Lyrikunterrichts sollte darauf jedoch nicht verzichtet werden. Die Frage, wer im Gedicht spricht, kann szenisch untersucht werden. So könnte ein Gedicht, das eine abwechselnd dramatische und narrative Sprechsituation aufweist, von mehreren Schüler*innen in verteilten Rollen

vorgelesen oder frei vorgetragen werden. Auf diese Weise ließen sich auch überschneidende Merkmale der Gattungen sichtbar machen. Hierfür eignen sich insbesondere Balladen, die Charakteristika aller drei Großgattungen vereinen.

Epische Texte verfügen über eine vermittelnde Instanz bzw. einen Erzähler. Die Narration stellt eine Abfolge aufeinander bezogener Ereignisse dar, die von Figuren getragen werden. Ein epischer Text besteht also aus Ereignissen, Handlungsträger*innen, einem Handlungsraum und einer Handlungszeit. Wir nähern uns epischen Texten, indem wir deren Zeitstruktur, die Fokalisierung, die Korrelation von Form und Inhalt sowie ihren historischen Kontext analysieren. Wie ich in vorigen Kapiteln bereits beschrieben habe, können szenische Interpretationsverfahren für diese Analyse angewendet werden. Was die Vermittlung gattungsspezifischer Merkmale epischer Texte betrifft, bin ich der Ansicht, dass insbesondere das theoretische Wissen über Erzählperspektiven bzw. Fokalisierungen das Potential hat, mit szenischen Interpretationsverfahren erarbeitet zu werden. Die Bestimmung der Fokalisierung stellt noch für Germanistikstudierende eine Herausforderung dar. Mit Statuen, die die verschiedenen Haltungen veranschaulichen, die eine Erzählinstanz zum erzählten Geschehen einnehmen kann, könnte sich dieses narratologische Grundwissen zu eigen gemacht werden.

Aspekt 11: „Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln“

Im Literaturunterricht sollen Schüler*innen Einblick in die Literaturgeschichte erhalten. Abraham (vgl. 2015, 15) zufolge soll literarisches Lernen zu einem Bewusstsein historischer Alterität führen. Scheller (vgl. 2004, 82) beleuchtet, inwiefern szenische Interpretationsverfahren diesem Ziel literarischen Lernens gerecht werden können. Die szenische Interpretation sei ein probates Mittel, um Schüler*innen am eigenen Leib erfahren zu lassen, wie Menschen zu anderen Zeiten gelebt haben. Es gehe darum, die historischen Lebenszusammenhänge weitestmöglich zu rekonstruieren, indem der Alltag der Menschen, ihr Habitus, ihre Haltungen und Handlungen untersucht werden (vgl. ebd., 82 f.). Wichtig sei, dass die Schüler*innen sich bereits im Vorfeld der szenischen Darstellung mit den historischen Bedingungen auseinandergesetzt, sie sich eine Vorstellung von den Orten und Lebensräumen, dem Alltag der Menschen, den gesellschaftlichen Normen, Werten und Machtstrukturen gemacht hätten. Diese Vorarbeit sei die Basis für das Entwickeln von Rollenbiographien, Selbstdarstellungen, Körper- und Sprechhaltungen, Statuen und Rollenspielen (vgl. ebd., 83). Die Auseinandersetzung mit historischen Zusammenhängen mithilfe szenischer Interpretationsverfahren hat den Vorteil, dass Schüler*innen das historisch Fremde zu ihrem eigenen Leben in Beziehung setzen. Aus der Geschichtsdidaktik weiß man, dass Gegenwartsbezüge das historische Lernen nachhaltig stärken (vgl. Sauer 2012, 91) – Gleiches gilt auch für (literatur-)historisches

Lernen als Teilbereich des literarischen Lernens. Die Projektion der eigenen Erfahrungen auf die historischen Gegebenheiten im szenischen Spiel kann jedoch auch zu subjektiven Verzerrungen der historischen Umstände führen (vgl. Scheller 2004, 84). Die Spielleitung erfüllt laut Scheller (vgl. ebd.) die Funktion, auf Differenzen zwischen der historischen Situation⁴ und der Darstellung der Spieler*innen aufmerksam zu machen.

3.2. Bildungspolitische Voraussetzungen: Bildungsplan Deutsch (2016)

Nachdem im vorangegangenen Kapitel überlegt wurde, wie sich die von Spinner definierten elf Aspekte literarischen Lernens mithilfe szenischer Interpretationsverfahren umsetzen lassen, soll in diesem Kapitel exemplarisch der baden-württembergische Bildungsplan des Gymnasiums für das Fach Deutsch in Hinblick auf seine Zielsetzungen für den Literaturunterricht untersucht werden. Es wird sich zeigen, dass der Bildungsplan implizit immer wieder auf die von Spinner definierten Aspekte des literarischen Lernens verweist. Auch in diesem Kapitel wird versucht, Antworten auf die Frage zu finden, inwiefern szenische Interpretationsverfahren dazu beitragen können, die im Bildungsplan formulierten Zielsetzungen zu erreichen. Um Redundanzen zu vermeiden, werden nur solche Aspekte im Detail besprochen, die in Spinners Konzept des literarischen Lernens nicht oder nur ansatzweise enthalten sind.

Dass der Einsatz szenischer Interpretationsverfahren im Literaturunterricht ergiebig und erwünscht sei, wird im Bildungsplan explizit erwähnt. Der Unterricht solle stets sowohl analytische als auch handlungs- und produktionsorientierte Zugänge eröffnen (vgl. Bildungsplan 2016, 10). In diesem Kontext wird das „gestaltende[] und szenische[] Interpretieren[]“ als Beispiel angeführt (ebd.). In den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb heißt es, der Literatur komme im Deutschunterricht eine besondere Bedeutung zu, da die Schüler*innen durch sie „die ästhetische Gestaltung von Welten“ erführen (ebd., 3). Die Ausbildung ästhetischer Kompetenz wiederum sei eine „Grundlage des Individuationsprozesses“ und „ermöglich[e] die Entwicklung von Fantasie“ (ebd.). Durch die Vermittlung von Literatur biete der Literaturunterricht „vielfältige Gelegenheit, [...] die Problemlagen vergangener wie moderner Gesellschaften zu verstehen und kritisch zu hinterfragen“ (ebd.). An späterer Stelle wird beschrieben, der „Umgang mit Literatur [trage] wesentlich zur literarischen, ästhetischen und kulturellen Bildung, zur gesellschaftlichen Orientierung, zur Werterziehung und zur Persönlichkeitsbildung bei“ (ebd., 7). Literarische

⁴ Anm.: Hiermit sind historische Umstände gemeint, die quellenbasiert sind und dem Stand der Forschung entsprechen und die daher als gesichert gelten dürfen.

Texte eröffneten Schüler*innen „die Möglichkeit, ihre Erfahrungen an den in der [sic] Literatur dargestellten Figuren und deren Handeln in einer fiktionalen Welt zu messen sowie im Wechsel der Perspektiven Lebensorientierung zu finden“ (ebd.). In Bezug auf den vierten Aspekt literarischen Lernens („Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“) wurde bereits begründet, inwiefern szenische Interpretationsverfahren die Auseinandersetzung mit literarischen Figuren bereichern können.

Im Bildungsplan wird überdies diskutiert, inwiefern das Fach Deutsch einen Beitrag zu den sog. Leitperspektiven leisten könne. Bei den Leitperspektiven handelt es sich um Zielsetzungen, die fächerübergreifend formuliert wurden. In meiner Arbeit sollen nur diejenigen Leitperspektiven, die speziell im Literaturunterricht zum Tragen kommen und die mithilfe szenischer Interpretationsmethoden unterstützt werden könnten, erwähnt werden. Das wäre erstens die „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (ebd., 4): In der Auseinandersetzung mit Literatur werde der Deutschunterricht zu einem „Forum, in dem gesellschaftlich relevante Fragen diskutiert werden“ (ebd.). Als zweite Leitperspektive wird die „Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt“ genannt (ebd.). In diesem Kontext wird ausgeführt, der Deutschunterricht sei ein Ort der Beschäftigung mit der eigenen Identität sowie der „Konfrontation mit dem Anderen“, der „Begegnung mit unbekanntem und fiktionalen Welten“ (ebd.). Der Deutschunterricht trage dazu bei, „Bewusstsein für die Verschiedenheit von Lebensentwürfen zu schaffen und Achtung und Respekt zu stärken“. Damit leiste er einen Beitrag zur „Bildung von Toleranz und Vielfalt“ (ebd.). Diese Aspekte wurden in Kapitel 3.1. schon beleuchtet.

Die dritte Leitperspektive, „Prävention und Gesundheitsförderung“, werde im Deutschunterricht angesprochen, da dieser „Probehandeln“ ermögliche und somit zur Selbstwirksamkeitsbildung beitrage (ebd., 4). Es wird erläutert, dass die „Beschäftigung mit fiktionaler Literatur [...] Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit [gebe], fremde Perspektiven einzunehmen und das Denken und Fühlen literarischer Figuren nachzuvollziehen“ (ebd.). Im Literaturunterricht könne über „unterschiedliche konstruktive und destruktive Formen der Kommunikation und der sozialen Interaktion“ nachgedacht werden. Insofern fördere der Literaturunterricht die Selbstwahrnehmung und Empathiefähigkeit der Schüler*innen (ebd.). Die im Bildungsplan genannten Punkte hängen mit den Aspekten „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (Spinner 2006 [2022], 15–17) sowie „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ (ebd., 18–20) zusammen. Es wird hier erneut auf die Ausführungen in Kapitel 3.1. verwiesen.

Die Bildungsstandards des Faches Deutsch sind in prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen gegliedert. Zu ersteren gehören das „Sprechen und Zuhören“, das „Schreiben“ und das „Lesen“ (Bildungsplan 2016, 5). Zu den

inhaltsbezogenen Kompetenzen zählen die Aspekte „Texte und andere Medien“ sowie „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“ (ebd.). Im Folgenden sollen die Kompetenzbereiche einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

Bezüglich des Kompetenzbereiches „Sprechen und Zuhören“ heißt es, Ziel des Deutschunterrichts sei es, „die Fähigkeit zum Sprechen in unterschiedlichen Kommunikationssituationen auf der Basis eines differenzierten Wortschatzes auszubilden“ sowie „[i]ntentionales und zielgerichtetes Zuhören zu fördern“ (ebd., 6). Für das Thema meiner Arbeit ist insbesondere die folgende Aussage von Bedeutung: „Szenische und theatrale Ausdrucksformen erweitern das Zeichenrepertoire; sie haben identitätsstiftende wie sprecherzieherische Wirkung und ermöglichen im szenischen Interpretieren die Erschließung von Texten“ (ebd.). Da das szenische Interpretieren aus dem Beisammensein von Spielenden auf der einen und aufmerksamen und aktiven Zuschauenden auf der anderen Seite schöpft, scheint die Methode besonders geeignet, um die Kompetenzen „Sprechen und Zuhören“ zu fördern.

Schellers Konzept der szenischen Interpretation beinhaltet auch Schreibübungen, beispielsweise das Verfassen von Rollentexten oder Rollenbiographien. Werden diese angewendet, wird der Kompetenzbereich „Schreiben“ aktiviert. Diese Schreibübungen bilden meiner Ansicht nach jedoch im Konzept der szenischen Interpretation eine Sondergruppe, da sie sich im Unterschied zu den anderen Verfahren nicht des szenischen Spiels als Mittel bedienen. Es handelt sich bei ihnen um Übungen, die in das Konzept der szenischen Interpretation überführt wurden, die eigentlich aber im Bereich des kreativen Schreibens zu verorten sind. Die Förderung des Kompetenzbereiches „Schreiben“ gehört meines Erachtens aus diesem Grund nicht zu den herausragenden Potentialen der szenischen Interpretation.

Anders verhält es sich mit dem Kompetenzbereich „Lesen“. Unter diesen fasst der Bildungsplan Textverstehens- und Texterschließungskompetenzen (vgl. ebd., 7). Schüler*innen sollen „Strategien und Methoden zur Analyse und Interpretation von literarischen Texten“ (ebd., 7) erlernen. Einerseits sollen sie fähig sein, den Inhalt eines Textes wiederzugeben, andererseits wird von ihnen erwartet, die sprachliche Verknüpfungsstruktur des Textes und seine stilistischen Besonderheiten erfassen zu können (ebd.). Es wird ausgeführt, dass insbesondere literarische Texte als „in Sprache gebrachte Weltentwürfe [...] Identifikation und Abgrenzung und eine Überprüfung von Handlungsoptionen und Verhaltensdispositionen“ ermöglichen (ebd.). Weiter heißt es, Schüler*innen erleben „Literatur als Mittel und Ausdruck von realer und fiktionaler Welterfahrung“, sie entwickelten lesend „ihre Empathiefähigkeit und Toleranz in der Auseinandersetzung mit dem dargestellten menschlichen Denken, Fühlen und Handeln“ (ebd.). Die zum Kompetenzbereich „Lesen“ im Bildungsplan festgehaltenen Gedanken und

Zielsetzungen erinnern an Spinners elf Aspekte des literarischen Lernens. Da auf diese bereits ausführlich eingegangen worden ist, wird an dieser Stelle darauf verzichtet, vertiefend zu erläutern, inwiefern der Kompetenzbereich „Lesen“ mithilfe szenischer Interpretationsverfahren unterstützt werden kann.

Bezüglich des inhaltsbezogenen Kompetenzbereiches „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“ thematisiert der Bildungsplan die „Bedeutung der Sprache für die eigene Identität“ und spricht hier u.a. Aspekte wie Geschlechterstereotype sowie die Verwendung von Sprache als Machtinstrument an (ebd., 10). Im Rollenspiel passiert es häufig, dass Geschlechterstereotype bedient werden, insbesondere, wenn eine Figur verkörpert wird, deren soziales Geschlecht nicht mit dem sozialen Geschlecht der Rollenträgerin oder des Rollenträgers übereinstimmt. In Reflexionsrunden kann dieser Aspekt diskutiert und auf diese Weise dazu beigetragen werden, dass Schüler*innen ein Bewusstsein für geschlechterstereotypes Verhalten und geschlechterstereotype Sprache entwickeln. Die Funktion von Sprache als Machtinstrument kann ebenfalls mithilfe szenischer Interpretationsverfahren bewusst gemacht werden. Der Einsatz von Statusübungen böte sich hier an.

3.3. Herausforderungen szenischer Interpretationen im Literaturunterricht

3.3.1. Lehrkräfte

Der Umgang mit szenischen Interpretationsverfahren erfordert Kompetenzen, die in der Praxis erworben werden müssen und die Lehrkräfte häufig nur teilweise mitbringen. Lehrkräften, die interessiert daran sind, mit der Methode der szenischen Interpretation zu arbeiten, aber noch kaum Erfahrungen mit ihr haben, empfiehlt Scheller (vgl. 1996, 30), mit kürzeren Interpretationssequenzen und einfachen szenischen Interpretationsverfahren wie Standbildern zu beginnen. Damit Spielsituationen ihr didaktisches Ziel erreichen, müssen sie gut durchdacht und strukturiert sein. Da dies, wie Scheller (vgl. ebd., 31) beschreibt, häufig nicht geschehe, endeten szenische Interpretationsverfahren nicht selten in Chaos und auf Seiten der Schüler*innen in Langeweile, was dann alle Beteiligten frustriert. Fortbildungen können Lehrer*innen unterstützen, mit der Methode der szenischen Interpretation vertraut zu werden und sie strukturiert im Unterricht anwenden zu können.

Im Prozess der szenischen Interpretation nehmen Lehrer*innen neben ihrer üblichen Rolle noch eine zusätzliche Rolle an: Sie werden zu Spielleiter*innen. Es wird von ihnen erwartet, den Interpretationsprozess nicht nur von außen zu steuern, sondern „als Animateur[*innen], Mitspieler[*innen], Gesprächspartner[*innen] und Hilfs-Ichs immer

wieder aktiv in den Spielprozeß ein[zu]greifen“ (ebd.). Die Rolle der Spielleitung setzt Scheller zufolge „Erfahrung, Lust am Spiel und Sensibilität“ voraus (ebd.). Es ist vorstellbar, dass es manchen Lehrkräften Probleme bereitet, zwischen ihrer Rolle als ‚normale‘ Lehrkraft und jener als Spielleitung zu wechseln. Das mag insbesondere auf den von ihnen als herausfordernd empfundenen Umstand zurückzuführen sein, dass die Distanz zwischen den Schüler*innen und ihnen im Setting der szenischen Interpretation meist geringer als im ‚normalen‘ Unterrichtssetting ist.

Einige szenische Methoden bergen das Risiko und zugleich die Chance, eine starke emotionale Involviertheit der spielenden Schüler*innen zu bewirken. Dies sollte Lehrer*innen bewusst sein, damit sie adäquat reagieren können, falls ein Schüler oder eine Schülerin – gleichgültig aus welchem Grund – von einer szenischen Übung emotional besonders stark betroffen sein sollte. Aus meiner eigenen Schulzeit erinnere ich mich an eine Situation des Deutschunterrichts, in welcher der sog. Heiße Stuhl als szenische Interpretationsmethode angewendet worden ist. Die spielende Schülerin hat sich so sehr mit der von ihr verkörperten Figur identifiziert, dass sie während des Spiels zu weinen begonnen hat. Es hat danach durchaus gedauert, bis sie die Rolle wieder abgestreift hatte. In derartigen Ausnahmesituationen kann ein Gespräch mit der betroffenen Person im Anschluss an den Unterricht helfen.

Seifert (vgl. 2006, 23) zufolge ist darüber hinaus der Mehraufwand in der Unterrichtsvorbereitung zu bedenken. Die Lehrkraft müsse sich evtl. intensiver mit dem literarischen Text und dem historischen Kontext der Erzählung auseinandersetzen als in gewöhnlichen Unterrichtsstunden (vgl. ebd.). Für die Umsetzung einiger szenischer Methoden sei es nötig, Zusatzmaterial als Einfühlungshilfen (beispielsweise Musik, Bilder, themenspezifische Vertiefungstexte) zu erstellen (vgl. ebd.).

3.3.2. Schülerinnen und Schüler

Die schulische Kommunikation und Interaktion ist nach wie vor durch festgesetzte Zeitrhythmen strukturiert und zielgerichtet funktionalisiert (vgl. Scheller 2004, 31). Die Notengebung führt nicht zuletzt dazu, dass Schüler*innen weitgehend versuchen, das eigene verbale und physische Verhalten entsprechend den vermeintlichen Erfolgchancen anzupassen. Dies führt dazu, dass Schüler*innen abweichende Meinungen, Verhaltensweisen, Gedanken, Emotionen und Phantasien häufig bewusst aus dem regulären Unterrichtsgeschehen ausschließen (vgl. ebd.). Im Idealfall bieten Unterrichtssettings, in denen szenisch gearbeitet wird, jedenfalls zeitweise den Raum, solche abgespaltenen, als inadäquat empfundenen Anteile hervorzuholen und zuzulassen. Im vorangegangenen Kapitel wurde beschrieben, dass die Lehrkraft im Rahmen szenischer

Methoden als Spielleiterin auftritt und sich dadurch in ein Verhältnis zu den Schüler*innen begibt, das sich zumindest geringfügig von jenem des normalen Unterrichtsalltags unterscheidet. Da die Schüler*innen jedoch wissen, dass die Lehrkraft in anderen Unterrichtssettings wieder ihre normale Rolle einnehmen wird, ist anzunehmen, dass sie im Setting des szenischen Spiels nicht auffallend anders auftreten werden als normalerweise. Es muss damit gerechnet werden, dass die szenische Spielweise der Schüler*innen vom Kalkül bestimmt ist, was möglicherweise bei der Spielleiterin am besten ankommen mag. Diesem Kalkül ist vorzubeugen, indem der Raum des szenischen Spiels als Schutzraum konstituiert wird, in dem eigene Regeln gelten. Es muss verdeutlicht werden, dass im Rahmen der gemeinsam etablierten Regeln des szenischen Spiels auch Verhaltensweisen ausgelebt werden dürfen, die in anderen Bereichen negativ sanktioniert werden würden.

Den zeitlich größten Teil des Schultags verbringen Schüler*innen auf ihren Plätzen. Spontanes Herumgehen im Klassenzimmer, Kippeln mit den Stühlen oder sonstiges „unruhiges“ Verhalten gilt als Störung und wird üblicherweise unterbunden. Im Gegensatz dazu sollen sich Schüler*innen im szenischen Spiel mit ihrem Körper auseinandersetzen, neue Bewegungsmuster erproben, ihren Körper als Vermittlungsinstrument erforschen. Es ist nicht verwunderlich, dass dieser aktive Umgang mit dem Körper in den Schüler*innen Irritation und Widerwillen auslösen kann. Dies gilt in besonderem Maße für die Phase der Pubertät, in der das eigene körperliche Erscheinungsbild stark im Fokus steht und einen großen Einfluss auf das Selbstbewusstsein und Wohlbefinden hat. Wichtig ist hierbei, dass die Spielleitung sensibel auf die Bedürfnisse der Schüler*innen eingeht und stets deren Grenzen respektiert. Es lohnt sich hier, mit niedrigschwelligen Methoden zu beginnen.

Nicht zu unterschätzen ist die Gruppendynamik der Klasse. Ähnlich wie im Sportunterricht können auch im szenischen Spiel des Literaturunterrichts Spannungen der Gruppe zutage treten, die in anderen Unterrichtsformaten häufig unentdeckt bleiben. Insbesondere in der Pubertät ist ‚Coolness‘ für die Jugendlichen ein großes Thema. Die Sorge vor dem Stigma der ‚Uncoolness‘ kann dazu führen, dass Schüler*innen sich auch im Schutz der Rolle nicht trauen, Verhaltensweisen zu präsentieren, die ihnen später als uncool ausgelegt werden könnten. Während meines Montagsprojektes an der Heidelberger Montessorischule leite ich im Rahmen der Nachmittagsbetreuung einen Theaterkurs für Jugendliche im Alter von elf bis dreizehn Jahren. Obwohl die Schülerinnen daran sogar freiwillig teilnehmen, weil sie grundsätzlich Lust darauf haben, Theater zu spielen, habe ich oft erlebt, wie pubertätsbedingte Konflikte und Spannungen der Gruppe den Spielprozess behindern können. Zu berücksichtigen ist auch, dass es Schüler*innen gibt, die den Rollenschutz ausnutzen, um Mitschüler*innen zu beleidigen oder zu verletzen. Abweichendes Verhalten wie dieses fällt nicht in die Kategorie des Erwünschten und

Zugelassenen und darf nicht akzeptiert werden. Die gruppenspezifischen Risiken als Grund zu instrumentalisieren, auf szenische Methoden im Literaturunterricht zu verzichten, hielte ich für den falschen Weg. Meiner Ansicht nach wiegen die Chancen, die szenische Interpretationsverfahren bieten, weitaus höher als die Risiken, die mit ihnen einhergehen könnten.

3.3.3. Zeitliche Rahmenbedingungen

Die zeitlichen Rahmenbedingungen der Schule werden regelmäßig als Hindernisse für den Einsatz der szenischen Interpretation im Literaturunterricht angeführt (vgl. Scheller 1996, 30). Scheller (vgl. ebd.) zufolge ist dieses vermeintliche Problem zu vernachlässigen: Mit der richtigen Planung sowie einer Fokussierung darauf, den Schüler*innen zumindest *eine* intensive Spielerfahrung zu ermöglichen, lasse sich die szenische Interpretation sinnvoll in den Unterricht integrieren (vgl. ebd.). Die Reflexion und Aufarbeitung von Spielsequenzen müsse aus Zeitgründen teilweise auf die Folgestunde verschoben werden (vgl. ebd.). Dies kann laut Scheller (vgl. ebd.) sogar vorteilhaft sein, da die Gesprächsbereitschaft der Schüler*innen mit der zeitlichen Distanz zum Spiel- oder Schauerlebnis oftmals größer sei als direkt nach dem Spiel. Darüber hinaus böten sich verschiedene Schreibverfahren an, mittels derer die Schüler*innen sich zu Hause mit dem Spielgeschehen auseinandersetzen könnten (vgl. ebd.).

3.3.4. Leistungsbewertung

Kritische Stimmen werden die vermeintliche Herausforderung der Bewertung szenischer Interpretationseinheiten betonen. Scheller (1996, 31) zufolge ist dieser Aspekt ebenfalls zu vernachlässigen, da die szenische Interpretation „eine Fülle von Anlässen [biete], um die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aller Beteiligten abzurufen, anzuregen, kennenzulernen, darzustellen und zu bewerten“. Die Deutungen, zu denen die Schüler*innen im Rahmen der szenischen Interpretation gelangt seien, böten sich zur Verschriftlichung an (vgl. ebd.). Als Beispiele für Textsorten zählt Scheller „Biographien, Selbstdarstellungen, Erfahrungsberichte, Monologe, Tagebücher, Briefe, Erörterungen [und] Rechtfertigungen“ (ebd., 32) auf. Meiner Einschätzung nach ist bei der Vergabe der mündlichen Noten durch die Lehrkräfte unbedingt darauf zu achten, nicht nur diejenigen, die gerne spielen, sondern auch diejenigen, die das Zuschauen bevorzugen, zu berücksichtigen. Die zuschauenden Schüler*innen haben gleichermaßen die Möglichkeit, differenzierte Beiträge zu dem von ihnen beobachteten szenischen Spiel zu tätigen. An der szenischen Interpretation sind immer beide Seiten – Spielende und Zuschauende – beteiligt, weshalb auch die mündliche Leistung beider bewertet werden kann.

4. Praxisbezogener Teil

Nachdem im ersten Teil dieser Arbeit begründet wurde, inwiefern szenische Interpretationsverfahren das literarische Lernen unterstützen können, soll am Beispiel des Romans *Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt* (2013) veranschaulicht werden, wie eine Unterrichtsstunde aufgebaut sein kann, in der ein literarischer Text szenisch interpretiert wird.

4.1. Finn-Ole Heinrich: *Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt* (Bd. 1: Mein kaputtes Königreich)

4.1.1. Über den Roman

Finn-Ole Heinrichs Roman *Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt* (2013) erzählt von einem zehnjährigen Mädchen namens Paulina Schmitt, das nach der Trennung seiner Eltern gemeinsam mit der Mutter in eine neue Umgebung gezogen ist. Da Paulina „das Maulen zur Kunst erhoben“ (Heinrich 2013, 9) hat, wird sie stets „Maulina“ genannt. Die Romanerzählung ist, abgesehen von kurzen Einschüben wie Backrezepten, Bauanleitungen u. Ä., durchgehend an Maulinas Perspektive gebunden. In der Literaturwissenschaft spricht man in diesem Fall von einer fixierten internen Fokalisierung. Maulina ist wütend über die Trennung der Eltern und den Umzug, sie möchte sich am neuen Wohnort nicht einleben, sondern trauert ihrem alten Leben nach. Dieses von ihr glorifizierte alte Lebensumfeld bezeichnet sie liebevoll als „Mauldawien“ (ebd., 12), das neue Wohnhaus aufgrund seines Plastikmobiliars verächtlich als „Plastikhausen“ (ebd., 36). Die Schuld für die Trennung schiebt sie gänzlich auf ihren Vater. Distanziert und enttäuscht spricht sie von diesem nur noch als von „dem Mann“ (ebd., 9). Als ihr neuer Schulkamerad Paul, mit dem Maulina sich anfreundet, ihr erzählt, dass in dem Haus, das Maulina mit ihrer Mutter bezogen hat, zuvor eine Dame im Rollstuhl gewohnt habe (vgl. ebd., 78 f.), nimmt die Romanerzählung eine Wendung. Maulina spricht mit ihrer Mutter, mit der sie sich innig verbunden fühlt, und erfährt, dass diese unter einer schweren Krankheit leidet (vgl. ebd., 121 f.). Auf diese Nachricht reagiert Maulina mit einer ganzen Bandbreite an Emotionen und Haltungen, die von Enttäuschung und Wut, über Traurigkeit und Hilflosigkeit bis zu Kampfeswillen und Hilfsbereitschaft reicht.

Maulina kann als kinderliterarische Figur der Extreme bezeichnet werden (vgl. Wicke 2016, 137): Ihre Zuneigung zur Mutter ist ebenso radikal wie die Ablehnung des Vaters. Sie ist voller Hoffnung, aber auch immer wieder zutiefst verzweifelt, sie fühlt sich unendlich stark und hat gleichzeitig existenzielle Angst. Maulinas Status als Ich-Erzählerin lässt die

Leser*innenschaft kontinuierlich an der Innensicht der Protagonistin teilhaben. Der Verzicht auf eine von außen bewertende, erwachsene Erzählinstanz zugunsten einer kindlichen Ich-Erzählerin deutet darauf hin, dass das Kind in dem Roman eine autonome Stellung einnimmt. Während es in Texten, die erzieherischen Implikationen folgen, oft darum geht, kindliche Wut, oder andere heftige, unkontrollierte Gefühle, zu bändigen, ist dieser Roman frei von erzieherischen Appellen (vgl. Wexberg 2017, 118). Maulina darf ihren extremen Gefühlen, einschließlich ihrer großen Wut, freien Lauf lassen. Dies spiegelt sich auch in der sprachlichen Gestaltung des Romans wider: Die Figur Maulina weist eine höchst individuelle Sprache auf, die zwischen mündlicher Alltagssprache und poetischer Bildhaftigkeit changiert (vgl. Nefzer 2014, 78; vgl. Wicke 2016, 124).

Der Roman kann in Hinblick auf sein Genre als Verbindung dreier Kategorien des modernen realistischen Kinderromans bezeichnet werden: Erstens des problemorientierten Kinderromans, da familiäre Herausforderungen wie Trennung der Eltern und Krankheit eines Elternteils zentrale Themen darstellen, zweitens des psychologischen Kinderromans, da die Persönlichkeit und der Charakter der Protagonistin sowie deren Umgang mit den familiären Problemen psychologisch differenziert entfaltet werden, und drittens des komischen Kinderromans, da der Roman sprachlich und inhaltlich diverse komische Elemente wie Neologismen und Kinderlogik enthält.

4.1.2. Didaktische und methodische Analyse

Aufgrund seiner Themen sowie der Altersähnlichkeit zwischen der Protagonistin (zehneinhalb Jahre) und den Schüler*innen eignet sich der Roman als Schullektüre für die fünfte und sechste Klasse. Im Folgenden sollen Ideen für die szenische Interpretation des Romans zusammentragen werden. Zum Schluss wird exemplarisch der Entwurf einer Doppelstunde, in welcher die szenische Interpretation als Methode im Zentrum steht, erläutert und tabellarisch dargestellt.

Die Unterrichtsmethode der szenischen Interpretation kann die Analyse der meisten Romane bereichern. Der Roman *Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt* eignet sich meiner Ansicht nach jedoch aus drei Gründen in besonderem Maße für eine Unterrichtseinheit, in der die Methode der szenischen Interpretation im Zentrum steht:

Erstens ist die Darstellung der Protagonistin Maulina von sehr intensiven Emotionen geprägt, die sich je nach Handlungssituation stark voneinander unterscheiden. Das Besondere an Maulina ist, dass sie die Emotionen nicht zurückhält, sondern ihnen mit ihrem ganzen Körper Ausdruck verleiht. Bei Schüler*innen im Alter von zehn bis zwölf Jahren halte ich es für sinnvoll, nicht nur im Unterrichtsgespräch über die Emotionen der Protagonistin zu sprechen, sondern sie diese auch stimmlich und körperlich erfahren zu

lassen. Im Kapitel 2.1. wurde festgehalten, dass die durch das Theaterspielen ausgelösten Bildungsprozesse häufig aus der Differenz Erfahrung, die eine Person während des Spielens erlebt, resultieren. Die Figur Maulina setzt sich über die gesellschaftliche Konvention der Gefühlsbeherrschung hinweg und zeigt damit ein Verhalten, das die meisten Schüler*innen sich bis zur fünften und sechsten Klasse überwiegend schon abtrainiert haben. Meines Erachtens ist sie aus diesem Grund prädestiniert, um bei Schüler*innen, die sie als Rolle verkörpern, Differenz Erfahrungen auszulösen.

Zweitens hat die szenische Interpretation das Potential, die familiären Beziehungen in ihrer Komplexität zu untersuchen. So erschließt sich den Leser*innen etwa das Verhältnis, das Maulina zu ihrem Vater hat, bis zuletzt nicht vollkommen. Es finden sich im Roman zwar einige Passagen, in denen Maulina die Wut auf ihren Vater kommuniziert, als Erzählerin macht sie jedoch andererseits auch Andeutungen, wie sehr sie den Vater seit der Trennung vermisst. Mithilfe der Alter-Ego-Methode oder Gedankenstopps könnten die Schüler*innen im szenischen Spiel Möglichkeiten erproben, diese rund um die Figurenbeziehungen konstruierten Leerstellen zu füllen.

Drittens sind viele Teile des Romans in autonomer direkter Rede bzw. dramatischer Rede verfasst. Dieser Modus der Figurenrede ermöglicht es, mit Rollenspielen oder szenischen Leseinheiten zu arbeiten.

4.1.3. Unterrichtskonzept einer Doppelstunde zur Lektüre *Maulina Schmitt*

Die fiktive Unterrichtsstunde findet an einem Gymnasium im Deutschunterricht einer sechsten Klasse statt. In der fünften Klasse haben die Schüler*innen schon gemeinsam einen Roman gelesen, *Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt* ist ihre zweite Klassenlektüre im Deutschunterricht. Die Unterrichtseinheit zu *Maulina Schmitt* umfasst 12 Doppelstunden. Die Kapitel des Romans werden zum Teil zu Hause, zum Teil in der Schule gelesen. Methodisch steht die szenische Interpretation im Zentrum der Unterrichtseinheit.

Zum Zeitpunkt der hier beschriebenen Unterrichtsstunde haben die Schüler*innen bereits alle wichtigen Figuren des Romans kennengelernt und sich mit deren Beziehungen beschäftigt. Sie haben die im Roman dargestellten Räume erkundet und dabei insbesondere die kontrastreiche Konzeption der Raumsemantik analysiert. Die Schüler*innen haben überdies fast alle Methoden der szenischen Interpretation kennengelernt: Sie haben Raumbeschreibungen (vgl. Scheller 2004, 66) abgegeben und Rollentexte (vgl. ebd., 60) verfasst, sie haben Haltungsübungen (vgl. ebd., 64) vollzogen und Standbilder (vgl. ebd., 72) gebaut, sie haben Rollengespräche (vgl. ebd., 67) geführt und szenisch gelesen (vgl. ebd., 65).

In der beschriebenen Unterrichtsstunde lernen die Schüler*innen das Entwickeln

einer Stimmenskulptur (vgl. ebd., 74) als neues szenisches Interpretationsverfahren kennen. Mithilfe dieser Methode soll der von Spinner genannte vierte Aspekt literarischen Lernens, das Nachvollziehen von Perspektiven literarischer Figuren, gefördert werden. Scheller zufolge können mit Stimmenskulpturen „ambivalente Gedanken und Gefühle von Figuren in bestimmten Momenten einer Szene [...] ausgestellt und geordnet werden“ (ebd.). Der Figur Maulina schwirren in dem Moment, in dem die Klassenkamerad*innen ihren Rucksack durch die Gegend werfen (vgl. Heinrich 2013, 128 f.), vermutlich viele unterschiedliche Gedanken und Gefühle durch den Kopf, da das Gespräch mit ihrer Mutter über deren Krankheit noch nicht lange zurückliegt. Die Stimmenskulptur läuft folgendermaßen ab: Zu Beginn werden die Stühle und Tische an die Seite geschoben. Eine Spielerin tritt in der Rolle der Maulina in die Mitte des Raums und nimmt eine Haltung ein, die ihrem Gefühl nach zu Maulinas Befindlichkeit in der im Roman dargestellten Situation passt. Die anderen Schüler*innen beobachten kurz die Pose und überlegen sich anschließend, was Maulina in dem Moment denken könnte. Dabei können sie auch auf die Sätze ihres in der ersten Hälfte der Doppelstunde verfassten Textes zurückgreifen. Nacheinander treten sie hinter die Person, die Maulina spielt, legen dieser die Hand auf die Schulter und sprechen den aus der Ich-Perspektive formulierten Gedanken laut aus. Danach stellen sie sich an einen freien Ort im Raum. Ist die Spielleitung der Meinung, dass genügend Stimmen versammelt sind, stellt sie sich der Person, die Maulina verkörpert, gegenüber und ruft die einzelnen Gedanken noch einmal ab. Hierfür zeigt sie auf die entsprechenden Schüler*innen, die auf dieses Signal hin ihren Satz wiederholen. Die Spielleitung dirigiert die versammelten Stimmen, „sucht [...] über die Reihenfolge, über Häufungen und Wiederholungen nach einer Gestalt, die Akzente setzt“ (Scheller 2004, 74). Die Spielerin, die Maulina verkörpert, ist aufgefordert, die Sätze auf sich wirken zu lassen und abzuwägen, welche Stimmen besonders wichtig sind, welche weniger passen, welche noch fehlen könnten. Nachdem alle Gedanken wiederholt abgerufen worden sind, arrangiert die Maulina-Darstellerin, von der Spielleitung angeregt, den Chor nach ihren Vorstellungen um. Stimmen, die ihr nicht passen, werden entfernt, und fehlende hinzugefügt, indem weitere Schüler*innen nach vorne treten und diese sprechen. Die Maulina-Darstellerin kann auch Wünsche für veränderte Betonungen äußern, Vorschläge für Wiederholungen machen und die Reihenfolge der Stimmen ändern. Sätze, die ihr besonders wichtig erscheinen, ‚treten‘ in den Vordergrund und in die Mitte, weniger passende ‚rücken‘ nach hinten und an die Seiten. Der Chor wird von der Spielerin in mehreren Durchläufen dirigiert, bis die Komposition ihren Vorstellungen entspricht. Ist sie mit dem Ergebnis zufrieden, dürfen auch die zuschauenden Schüler*innen ihre Veränderungsvorschläge einbringen, die anschließend ebenfalls realisiert werden.

Auf weitere Elemente des Unterrichtskonzepts soll an dieser Stelle nicht näher

eingegangen werden, da die folgende Tabelle selbsterklärend ist. Das Programm für die Doppelstunde ist straff gestaltet. Je nach Klasse müsste dieser Plan reduziert werden. Es böte sich zum Beispiel an, auf das gemeinsame Lesen der Romanpassagen zu verzichten. In diesem Fall müssten die Schüler*innen die entsprechenden Kapitel bereits zuhause gelesen haben. Darüber hinaus wäre es möglich, die szenische Interpretation der Habitusveränderung der Figur Paul auf die folgende Unterrichtsstunde zu verschieben.

Doppelstunde (90 Minuten) zum 17. Kapitel („Alle Wecker der Welt“)

Dauer	Funktion	Inhalt	Begründung/ Anmerkungen
5'	Einstieg bzw. Warm-Up	<p>Impulskreis mit folgenden Elementen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klatschen • „Boing“ zur Abwehr (leitet Richtungswechsel ein) • „Maul“: Wütendes Verziehen des Gesichts, während laut „Maul“ gerufen wird; dazu monsterartige Körperhaltung <p>Die Schüler*innen kennen die Übung des Impulskreises bereits und sind mit den Elementen vertraut.</p>	Theaterpädagogischer Einstieg, da die Methode der szenischen Interpretation im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit steht. Beim Impulskreis werden Körper und Stimme aktiviert.
15'	Hinführung 1	Lautes Vorlesen des ersten Teils des Kapitels (S. 123–128), in welchem Maulina mit ihrer Mutter über deren Krankheit spricht. Die Schüler*innen, die nicht laut vorlesen, sollen beim Zuhören Sätze im Text unterstreichen, in denen Maulinas Emotionen beschrieben werden.	Fortsetzung der Lektüre; Kapitel bildet Voraussetzung für die späteren Arbeitsaufträge. Es wird das Sprechen vor der Gruppe sowie das aufmerksame Zuhören geübt.
15'	Aufgabe 1	Arbeitsauftrag: Schreibe zu der folgenden Frage einen kurzen Text aus Maulinas Perspektive: „Was geht dir nach dem Gespräch mit deiner Mutter durch den Kopf?“	Förderung der Kompetenz „Schreiben“. Der Text bildet die Grundlage für die spätere Stimmenskulptur.
5'	Aufgabe 2	Arbeitsauftrag: Unterstreiche zwei Sätze aus deinem Text, die du als besonders wichtig erachtest.	Weitere Voraussetzung für die spätere Stimmenskulptur.

5'	Sicherung 1	Partnerarbeit; Arbeitsauftrag: Stellt einander eure beiden Sätze vor und erklärt euch gegenseitig, weshalb ihr diese ausgewählt habt.	Erster Austausch. Das zuvor in Einzelarbeit entstandene Textmaterial wird kurz besprochen, um damit in der Stimmenskulptur weiterarbeiten zu können.
10'	Hinführung 2	Lautes Vorlesen des zweiten Teils des Kapitels (S. 128-131)	Fortsetzung der Lektüre; Kapitel bildet Voraussetzung für die späteren Arbeitsaufträge.
20'	Szenische Interpretation 1	Stimmenskulptur: Mithilfe dieser wird die zuvor gelesene Textpassage szenisch interpretiert. Die Methode wird ausführlich in der Einführung dieses Kapitels beschrieben.	Kennenlernen einer neuen Methode der szenischen Interpretation, die sich eignet, um unterschiedliche Gedanken einer Figur in einer bestimmten Situation abzubilden und zu gewichten.
10'	Evtl. Szenische Interpretation 2 (falls die szenische Interpretation Nr. 1 nur 20' dauert)	Veränderung Pauls: Arbeitsauftrag: 1. Findet noch einmal in die jeweilige Pose, die ihr vor einigen Stunden für Paul gefunden habt. 2. Verändert diese Pose nun zu einer neuen Pose, die Paul in dem Moment haben könnte, in dem er Maulina verteidigt. Reflexion: Besprechung der Unterschiede zwischen den Posen. Beantwortung der Frage nach Pauls Veränderungsprozess.	Hier wird auf Methoden der szenischen Interpretation zurückgegriffen, die bereits erlernt worden sind. Es handelt sich um Haltungsübungen und Posen. Je nachdem, wie viel Zeit für die Stimmenskulptur benötigt wird, kann diese Übung nicht mehr ausgeführt werden.
5'	Abschluss	1. Hausaufgabe: Schreibt einen inneren Monolog. Option 1: Innerer Monolog aus Maulinas Perspektive in der Situation, in der ihr der Rucksack weggenommen wird. Option 2: Innerer Monolog aus Pauls Perspektive, als er beobachtet, wie die Klassenkamerad*innen Maulinas Rucksack durch die Gegend werfen.	Die Hausaufgabe dient der Ergebnissicherung des im Unterricht erarbeiteten Inhalts. Seit Beginn der Unterrichtseinheit wird jede Unterrichtsstunde mit einem

		2. Abschlussritual: Uuuund-Tschüss-Rakete	theaterpädagogischen Abschlussritual abgeschlossen.
--	--	---	---

5. Fazit

Zu Beginn dieser Arbeit wurde Otfried Preußler zitiert. Dem bekannten Kinderbuchautor zufolge sollte sich ein intensives literarisches Leseerlebnis als ein Zusammenspiel aller Sinne gestalten. Dieser Prozess kann im Akt des Lesens imaginativ vollzogen oder aber im Rahmen szenischer Interpretationsverfahren stimmlich und körperlich erfahren werden. Kennzeichnend für das Theaterspielen ist die Doppelschichtigkeit: Eine Person spielt eine Figur, Subjekt und Objekt der Darstellung sind nicht voneinander zu trennen. Im Spiel wird eine zweite Wirklichkeit konstruiert und dabei die Veränderbarkeit von Wirklichkeit erlebt. Hierin sieht Hentschel (vgl. 2007, 95) den besonderen Bildungswert des Theaterspielens. Findet Theaterspiel im Rahmen des Schulunterrichts statt, ist meist von szenischem Spiel die Rede. Die Begriffe werden in der wissenschaftlichen Literaturlandschaft jedoch nicht einheitlich verwendet.

In der vorliegenden Arbeit habe ich untersucht, inwiefern szenische Interpretationsverfahren im Literaturunterricht literarisches Lernen initiieren und fördern können. Als Grundlage hat mir einerseits das von Spinner entwickelte und von Abraham erweiterte Konzept literarischen Lernens und andererseits Schellers Konzept der szenischen Interpretation gedient. Es hat sich herausgestellt, dass zehn der elf Aspekte literarischen Lernens mit szenischen Interpretationsverfahren unterstützt werden können. Lediglich der neunte Aspekt, „mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“, fällt aus der Reihe, da es sich beim literarischen Gespräch bereits um eine in sich geschlossene Methode handelt. Unter den verbleibenden zehn Aspekten stechen vier besonders hervor: Erstens, „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ (Spinner 2006 [2022], 14). Szenisches Spiel setzt Imagination voraus. Scheller (2008) definiert es als „Handeln in vorgestellten Rollen und Situationen“. Szenische Interpretationsverfahren können helfen, die nach dem ersten Lesen häufig noch diffusen Bilder im Kopf zu konkretisieren, festzuhalten und zu ordnen. Zweitens ist der Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (Spinner 2006 [2022], 15) zu nennen. Setzen sich Schüler*innen in szenischen Interpretationsverfahren mit einem literarischen Text auseinander, integrieren sie ihre eigenen Erfahrungen automatisch ins Spiel und verknüpfen auf diese Weise Text und eigenes Leben. Stets befinden sie sich dabei im Schutz der Rolle, wodurch ihre Privatsphäre gewahrt bleibt. Szenische Interpretationsverfahren eignen sich drittens, um „Perspektiven literarischer Figuren

nach[zu]vollziehen“ (ebd., 18). Eine Person kann eine Figur nur dann verkörpern, wenn sie sich in sie hineinversetzt, sich mit ihren Haltungen und Lebensumständen auseinandergesetzt hat. Sowohl die Identifikation als auch die Alteritätserfahrung als essentielle Elemente literarischen Lernens werden im szenischen Spiel besonders gefördert. Viertens können szenische Interpretationsverfahren den Aspekt „mit Fiktionalität bewusst umgehen“ (ebd., 22) unterstützen. Die Konstruktion eines „Als-Ob“ ist dem szenischen Spiel inhärent. Indem Schüler*innen literarische Figuren verkörpern und diese im Spiel bewusst gestalten, arbeiten sie mit Fiktionalität.

Nachdem die elf Aspekte literarischen Lernens beleuchtet worden sind und kontinuierlich dargelegt wurde, inwiefern szenische Interpretationsverfahren deren Umsetzung fördern können, wurde ein Blick in den baden-württembergischen Gymnasialbildungsplan geworfen. Da aus der Leitfrage meiner Arbeit eine direkte Relevanz für die Praxis des Literaturunterrichts erwächst, erschien es mir angebracht, die bildungspolitischen Voraussetzungen zu prüfen. Es hat sich gezeigt, dass der Bildungsplan szenische Interpretationsverfahren explizit anspricht und empfiehlt, diese im Literaturunterricht zur Interpretation literarischer Texte einzusetzen. Im darauffolgenden Kapitel wurden die Herausforderungen und Probleme szenischer Interpretationen im Literaturunterricht thematisiert. Nach wie vor erschweren die schulischen Rahmenbedingungen den Einsatz szenischer Interpretationsmethoden. Auf Seiten der Lehrkräfte können Probleme entstehen, da viele Deutschlehrer*innen wenig Erfahrung mit der Methode der szenischen Interpretation haben. Einige Lehrkräfte empfinden es als herausfordernd, im Rahmen der szenischen Interpretation eine zweite Rolle, nämlich die der Spielleitung, anzunehmen. Seitens der Schülerinnen und Schüler gilt es insbesondere gruppenspezifische Prozesse sowie altersspezifische Unsicherheiten zu beachten, wenn mit szenischer Interpretation gearbeitet wird.

Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsplan sowie mit den methodischen Herausforderungen leitete in den praxisbezogenen Teil der Arbeit über. In diesem wurde anhand des Kinderromans *Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt* exemplifiziert, wie szenische Interpretationsverfahren in den Literaturunterricht integriert werden können. Neben konzeptionellen Überlegungen, die sich auf die gesamte Unterrichtseinheit bezogen haben, wurde beispielhaft eine Doppelstunde geplant, in der die Methode der szenischen Interpretation zur Anwendung kommt.

Ebenso wenig wie das Theaterspielen als Allheilmittel (vgl. Hentschel 2007, 89) missverstanden werden sollte, kann die Methode der szenischen Interpretation diese Funktion für sich beanspruchen. Wie die vorliegende Arbeit dargelegt hat, birgt sie jedoch viele Potentiale und kann im Sinne Pestalozzis (1801) dazu beitragen, dass in der Schule mit „Kopf, Herz und Hand“ literarisch gelernt wird.

6. Anhang

	<i>Individuation</i>	<i>Sozialisation</i>	<i>Enkulturation</i>
1.	beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln	sich über textbezogene Vorstellungen austauschen	die Rezeptionsgeschichte reflektieren und mit dem eigenen Textverständnis vergleichen
2.	subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen	Sich über die vom Text angestoßene Selbstreflexion mit anderen austauschen	die eigene Lesebiografie als Form kultureller Partizipation verstehen
3.	Präferenzen für Arten und Stile poetischer Rede entwickeln	literarische Texte präsentieren (akustisch, visuell, szenisch) vortragen und Textpräsentationen beurteilen	sprachliche Gestaltung (im kulturellen Kontext) aufmerksam wahrnehmen
4.	Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen	Perspektivübernahmen anderer bei der Lektüre als Angebot zur Erweiterung der eigenen begrenzten Weltansicht verstehen	eine literarische Figur als Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Generation, einer Epoche (usw.) verstehen
5.	zum Sinnbildungsprozess durch Herstellen innertextlicher Bezüge aktiv beitragen	sich über Textkohärenzen mit anderen Rezipienten verständigen	narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
6.	den vom literarischen Text angebotenen Weltentwurf verstehen und imaginativ ausgestalten	über literarische Weltentwürfe mit anderen sprechen und ihren Bezug zur Realität ausloten, ohne Literatur als Wirklichkeitsabbildung misszuverstehen	mit Fiktionalität bewusst umgehen
7.	metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen	Metaphern und Symbole in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens wahrnehmen und sich darüber verständigen	uneigentliche Rede als ästhetischen Weltzugang begreifen und schätzen
8.	sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen	andere Sichtweisen auf einen literarischen Text diskutieren und als gleichberechtigt zulassen	Werten: divergierende Kritiken und Interpretationen desselben Textes als Beiträge zum Diskurs über Literatur verstehen
9.	einen literarischen Text mit der eigener Lebenserfahrung in Beziehung setzen	mit dem literarischen Gespräch vertraut werden	Literatur als Ergebnis eines kulturellen Aushandlungsprozesses verstehen
10.	Präferenzen für Gattungen und Genres entwickeln	bevorzugte Gegenstände und Modi literarischer Rezeption zum Thema in einer Gruppe machen	prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres gewinnen
11.	eigene Vorstellungen von Epochen und Strömungen der Literatur in Vergangenheit und Gegenwart bilden	sich zu bestimmten Epochen kommunikativ verhalten (Interesse, Ablehnung usw. bekunden) können	literarhistorisches Bewusstsein entwickeln

Tabelle: Aspekte literarischen Lernens nach Spinner (2006, fett). Ergänzt durch Abraham (2015).

7. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Heinrich, Finn-Ole (2013 [2019]): *Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt. Bd. 1: Mein kaputtes Königreich*. Illustriert von Rán Flygenring. München: dtv Verlagsgesellschaft.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (2015): „Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht“. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2/2, S. 6–15.

Barthes, Roland (1967 [2005]): „Der Tod des Autors“. In: Ders.: *Das Rauschen der Sprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 57–63.

Bentley, Eric (1964): *The Life of the Drama*. New York: Atheneum.

Bogdal, Klaus-Michael/Kammler, Clemens (2004): „Dramendidaktik“. In: Klaus-Michael Bogdal/Hermann Korte (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv.

Eco, Umberto (1994): *Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur*. Übers. v. Burkhard Kroeber. München/Wien: Hanser.

Hentig, Hartmut v. (1996): *Bildung. Ein Essay*. München: Hanser.

Hentschel, Ingrid (2003): „Als-ob“. In: *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Online verfügbar unter: www.archiv-datp.de/worterbuch-als-ob-2/ (Stand: 25.07.2022).

Hentschel, Ulrike (2007): „Theaterspielen als ästhetische Bildung“. In: Taube, Gerd (Hrsg.): *Kinder spielen Theater. Spielweisen und Strukturmodelle des Theaters mit Kindern*. Berlin/Milow: Schibri, S. 88–101.

Hentschel, Ulrike (2010): *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Uckerland/Milow: Schibri-Verlag.

Kepser, Matthis/Abraham, Ulf (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Nefzer**, Ina (2014): „Maulina findet immer irgendwo Sterne, die für sie leuchten‘. Der Kinderbuchautor Finn-Ole Heinrich im Gespräch über seine außergewöhnliche Mädchenfigur“. In: *kj&m* 3, S. 75–81.
- Nickel-Bacon**, Irmgard (2003): „Vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten“. In: *Praxis Deutsch* 30/180, S. 4–12.
- Pestalozzi**, Johann Heinrich (1801 [1994]): *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sauer**, Michael (2012): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schau**, Albrecht (1996): *Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch*. Stuttgart: Klett.
- Scheller**, Ingo (1996): „Szenische Interpretation“. In: *Praxis Deutsch* 23/136, S. 22–32.
- Scheller**, Ingo (2004): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Scheller**, Ingo (2008): „Literatur und szenisches Lernen. Lebensgeschichtliche Erfahrungen, die mich zur Szenischen Interpretation gebracht haben“. Online verfügbar unter: www.ingo-scheller.de/autobiografie/literatur-und-szenisches-lernen/ (Stand: 26.07.2022).
- Schuster**, Karl (1994): *Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Seifert**, Wibke (2006): *Spielend Lesen. Szenische Interpretation im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II. Abschlussarbeit im Rahmen der Ausbildung zur Theaterpädagogin an der Theaterwerkstatt Heidelberg*.
- Spinner**, Kaspar (2001): „Spielszenen im Deutschunterricht“. In: *Praxis Deutsch* 28/166, S. 4–9.
- Spinner**, Kaspar (2006 [2022]): „Literarisches Lernen“. In: Ders.: *Literarisches Lernen. Aufsätze*. Stuttgart: Reclam.

- Spinner, Kaspar** (2022): *Literarisches Lernen. Aufsätze*. Stuttgart: Reclam.
- Tschechow, Michael**: *Werkgeheimnisse der Schauspielkunst*. Zürich: Werner Classen Verlag.
- Westphal, Kristin** (2004): „Bildungsprozesse durch Theater. Verortung der Theaterpädagogik auf dem Hintergrund ästhetisch-aisthetischer Diskurse in der Pädagogik und Philosophie“. In: Dies. (Hg.): *Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15–58.
- Wexberg, Kathrin** (2017): „Aneignung und Verlust. Finn-Ole Heinrichs Maulina Schmitt-Trilogie als neuer Akzent im tragikomischen Familienroman“. In: Caroline Roeder/Michael Ritter (Hg.): *Familienaufstellungen in der Kinder- und Jugendliteratur und Medien*. München: kopaed, S. 117–126.
- Wicke, Andreas** (2016): „Wutblech, gestrichen mit Krankheitsgedanken‘. Krankheit und Perspektive in Finn-Ole Heinrichs Die erstaunlichen Abenteuer der Maulina Schmitt“. In: *Literatur im Unterricht* 2/17, S. 123–138.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe angefertigt zu haben. Die verwendeten Hilfsmittel und Quellen sind im Literaturverzeichnis vollständig aufgeführt. Ich versichere, dass alle unveränderten oder mit Abänderungen aus anderen Arbeiten übernommenen Textstellen mit einem Quellenverweis versehen sind.

Heidelberg, den 26.07.2022



Julia Krause