

Literaturdidaktik: Didaktik epischer und dramatischer Texte

Didaktik epischer Texte

→ Erzählen ist Grundbestandteil menschlicher Kommunikationsfähigkeit

Ziele der Literaturdidaktik:

- systematische, reflektierte Vermittlung von Literatur
- Arbeit am kulturellen Gedächtnis

→ von kürzeren zu längeren Texten wie bisher gehandhabt ist ungenügend und muss ersetzt werden durch die Progression von einfacheren zu komplexeren Formen, egal welche Untergattung
→ besonders wichtig: das Lesen von Ganzschriften auf allen Stufen, weil das der außerschulischen Leseerfahrung der Schüler entspricht: einfache und komplexere Jugendromane erleichtern das Anknüpfen an Lesebedürfnis und Lebensweltbezug der Schüler

→ aufsteigende Rezeptionskompetenz: Episoden, Handlungsstränge, Figuren, Verkettung der Teile einer Narration, mehrphasige Narration, retrospektives, assoziatives Erzählen, Figuren benutzen Rede, Gedankenbericht, erlebte Rede in komplexer Abfolge, Perspektivwechsel, Simultan-Erzählen werden schrittweise und in aufsteigender Progression eingeführt und so Literarische Kompetenzbildung betrieben.

→ DU sollte der Herausforderung den neuen digitalen Sehgewohnheiten (Zappen und rasche Schnittfolgen) und damit der Unfähigkeit, sich auf lange Texte zu konzentrieren entgegenwirken.

Epische Langformen:

Paefgen: Durch die leichte Zugänglichkeit der neuen Medien werde langdauerndes Lesen umfangreicher Texte als unangenehme und qualvolle Arbeit empfunden

→ Romanlektüre auch in der Realschule sehr wichtig, da die Sehgewohnheiten der Schüler eine Aufmerksamkeitsschulung nötig machen

Schullektüre: institutionell, fremdbestimmt

Freizeitlektüre: individuelle Lesemotive

Auswahl von Texten als Schullektüre:

- 3 Kriterien nach Harro Müller-Michaels: Exemplarität (Beziehung eines

Werks zu seiner Epoche und/oder Gattung), Aktualität (Beziehung zwischen historischem Werkkontext und Verstehensvoraussetzungen heutiger Lernender), Wirkungsmächtigkeit (Beziehung zwischen Werk und Leser)

- Klassenlektüre: Geißler: verständlich, gut zu lesen, spannend
 - auf Alters- und Lerngruppen
 - Kompetenzen der Schüler berücksichtigen, sowie Erfahrungs- und Interessenhorizonte
 - nach Themen einer Unterrichtssequenz
 - nach Intertextualität (Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Texten)
 - außerdem Situation der Schüler und thematischen Zusammenhang beachten
 - altersangemessene Literatur (Spagat zwischen vorgegebenen Kanon und Interessen der Schüler), sowie entsprechend angemessene Arbeit damit
 - Wie kann man Schüler packen/dazu bringen, sich freiwillig mit dem Text auseinanderzusetzen?
- Leselust der Lernenden ebenso abhängig von der Leselust der Lehrenden

Mitwirkung der Schüler:

Möglichkeit, einzelnen Schülern oder Gruppen ein Buch zu geben mit dem Auftrag, es nach der Lektüre der Klasse vorzustellen und anschließende Abstimmung, welches Buch als Klassenlektüre gewählt wird, dabei gibt entweder der Lehrer die Bücher vor oder Schüler stellen ihre Lieblingsbücher vor.

Verschiedene Verfahren bei der Klassenlektüre:

1. Schüler erhalten den Auftrag, das Buch bis zu einem bestimmten Termin zu Hause zu lesen
2. Lektüre wird abschnittsweise aufgegeben und besprochen
3. Lehrer liest den Anfang eines Buches vor und gibt die weitere Lektüre als Hausaufgabe
4. Buch im Unterricht lesen, dabei kann auch der Lehrer vorlesen
→ Lesesozialisation

Kompetenzen als Ziele des Literaturunterrichts:

- epische Texte (historische Romane, z. B. Maria Stuart) vermitteln historisches Wissen und historische Erfahrung → sind Erfahrungsspeicher, deren Repertoire sich zur Relativierung, kritischen Korrektur, Erweiterung eigener Erfahrung anbietet
 - literarische Kompetenz: setzt schon früher an als Lesekompetenz, sobald das Kind mit Literatur in Berührung kommt (Vorlesen, Erzählen, CD hören usw.)
 - Lesekompetenz und literarisches Verstehen bauen nicht mehr aufeinander auf, sondern entstehen nebeneinander
 - Förderung der Lesemotivation
- Schüler müssen bei den Möglichkeiten und Fähigkeiten die sie haben,

abgeholt werden, um sinnvollen Aufbau auf Vorhandenes zu gewährleisten
→ Ausbreitung/Erweiterung durch Bücher mit ähnlichen Texten, die immer anspruchsvoller in Inhalt und Sprache werden → erhält Motivation, sich auch außerhalb der Schule mit ähnlicher Lektüre zu beschäftigen

Interpretation von Texten:

- Interpretation ist eine Lesart
- Interpretieren gewinnt erst im Gespräch einen höheren Grad an Intersubjektivität und Plausibilität
- Spinner: → intersubjektive Verständigung: Interpretieren ist keine institutionsspezifische Handlung, sondern findet überall statt, wo Lesende sich über den Sinn eines Textes verständigen wollen

Das Lesen eines Romans verlangt von den Schülern viel Lesegeduld und die Verarbeitung eines umfangreichen Textes (viele Schüler sind ungeübte Leser)

- **produktive Verfahren:** gliedern den umfangreichen Lesestoff, unterstützen die Aufnahme und das Verstehen des Textes, besonders für leseungeübte und leseschwache Schüler
- kreativere Art der schulischen Annäherung an literarische Texte als die herkömmliche Textanalyse

Beispiele:

Schreiben:

- im Zusammenhang mit epischen Langformen bieten sich eine Vielzahl von Schreibanlässen:
 - Außerliterarische Formen: - Briefe an den Autor, Rezensionen, Klappentexte, Quiz zu Inhalt, Personen etc. erstellen
 - Binnenliterarische Formen: alternativen Handlungsverlauf entwerfen, Vorgeschichte schreiben, Ende fortsetzen, eigene Geschichte mit ähnlicher Thematik schreiben, Charakterisierungen der Protagonisten
- Lesetagebuch: enthält Elemente der Freiarbeit, soll während der Lektüre Eindrücke über Personen, ihre Konstellationen und Konflikte sowie die Handlung festhalten, alle Gedanken und Fragen können aufgeschrieben werden, Wahl- und Pflichtaufgaben

Szenisches Interpretieren:

- Rollenspiele, szenisches Lesen, Standbild, szenisches Spiel, Darstellung durch Bewegung und Tanz

Visuelle und akustische Darstellungsformen:

- Figurenkonstellation, Herstellen von Landkarten zu den Schauplätzen der

Handlung, Illustration des Textes, Text als Bildgeschichte oder Comic,
Herstellung von Hintergrundmusik, Vertonung von Textteilen

Handlungs- und Produktionsorientierter Ansatz: (seit Ende des 20. Jh.)
Unterricht, indem sich die Schüler nicht nur lesend und analysierend mit
einem Text beschäftigen, sondern in literarischen und anderen
ästhetischen Ausdrucksformen tätig werden

Handlungsorientiert: Selbsttätigkeit der Schüler, gestalterisch handeln

Produktionsorientiert: Schüler sollen sich selbst literarisch schreibend mit
Texten beschäftigen

→ handelnder Umgang mit Texten, eigenes Tun ermöglicht intensivere
Lernprozesse als die bloße Instruktion und das Unterrichtsgespräch

Der Roman

- stellt Grundkonflikt der bürgerlichen Gesellschaft am besten dar – den
unauflösbaren Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft
- aus dem romanischen Sprachraum, zunächst galt jede abgefasste Schrift
in der Volkssprache als Roman
- seit Mitte des 17. Jh. Bezeichnung für Werke größeren Umfangs
- Roman als Textart nicht eindeutig zu bestimmen
- gehört zu den entwicklungsfähigsten literarischen Gebilden, schmiegt
sich der Gestaltungsabsicht der jeweiligen Zeit und dem Publikums-
geschmack an
- verlässlicher Indikator der gesellschaftlich-historischen Entwicklung
- es gab keine antiken Muster, daher wurde er erst seit der Mitte des
18. Jh. im Rahmen der bürgerlichen Aufklärung zur wichtigsten
Erzählgattung
- Kayser: „Der Roman ist keine Gattung im Sinne der Ballade, Novelle,
Idylle, sondern ist zunächst das Erzählen von privater Welt in privatem
Tone.“
- ein umfangreiches fiktionales Werk erzählenden Charakters
- setzt in Deutschland in der Barockzeit in Anlehnung an Muster aus dem
romanischen Sprachraum ein
- Realisten des 19. Jh. prägten die Vorstellungen vom Roman wesentlich
- Übergang zum modernen Roman
- im 20. Jh. reagierte der Roman auf die zunehmende Undurchschaubarkeit
der Welt mit Subjektivierung und Vereinsamung der Romanfiguren, mit
der Zurücknahme oder Ironisierung des auktorialen Erzählers
- verschiedene Zuordnungsmöglichkeiten:
 - nach der Form: Ich-, Brief-, Tagebuch-, chronikalischer Roman
 - nach der Eigenart der Aussageweise: empfindsamer, humoristischer,
satirischer, realistischer Roman
 - nach der Erzählsituation: auktorialer, personaler, Ich-Roman
 - nach den dominierenden Schichten der Erzählung: Geschehnis-,
Figuren- oder Raumroman
 - nach thematisch-stofflichen Gesichtspunkten: Abenteuer-, Liebes-,
Entwicklungs-, Künstler-, Kriminal-, Reise-, Zeit-, Gesellschafts-,

Heimat-, Familienroman

- nach dem künstlerischen Rang: Trivial-, Unterhaltungsroman, künstlerisch hochwertiger Roman
- vielfältige Überschneidungen
- bei der Interpretation muss der Leser über ein großes Repertoire von Kriterien verfügen, um der Intention des Autors auf die Spur zu kommen
 - aufgrund des Textumfangs benötigt der Leser außerdem Umsicht und Erinnerungsvermögen → Romanbeginn Aufmerksamkeit schenken: alle Grundmuster, Einführung in Roman, Zeit, Figuren und Situation
 - Roman = bevorzugte Textart → erheblicher Teil der Rezeption erfolgt heute über das Fernsehen → manchmal werden Zuschauer anschließend zu Lesern
- mögliche Phasen für den Ablauf des Unterrichts nach Wangerin:
1. Die Schüler müssen zunächst die Möglichkeit haben, ihre eigenen ersten Leseerfahrungen ungesteuert und ausführlich zu aktualisieren. Wer im Unterricht gleich loslegt mit festen lernzielorientierten Anweisungen, mit rein kognitiver Analyse und ich-ferner Interpretation, der bringt die Schüler um die Möglichkeit, sich bewusst zu werden und zu artikulieren, was der gelesene Roman für sie selbst bedeutet.
 2. Sie brauchen sodann Raum für ein Gespräch über ihre eigenen, im Zusammenhang mit dem Text stehenden Erfahrungen, Assoziationen usw., um sich mit ihnen und denen der anderen Schüler auseinanderzusetzen zu können.
 3. Von hierher kann sich dann ein verschärftes Hinsehen ergeben, exaktes Lesen unter bestimmten Fragestellungen und unter Hinzuziehung des Kontextes usw., das mit älteren Schülern umfangreicher sein wird als mit jüngeren. Hier kann auch ein reflektierter Umgang mit Texten geübt werden, können auch Elemente des Erzählens erarbeitet werden, und hier kann der Unterricht das vermitteln, was sich außerschulisch gerade nicht von selbst ergibt.

Die Novelle

- lat. *novus* neu; ital. *novella* Neuigkeit
- der Begriff weist auf eine Neuheit hin, häufig Bezug zur italienischen Renaissance-Kirche Santa Maria Novella angeführt, der auf die Zeit der Entstehung schließen lässt
- Begründer der Novellentradition: Giovanni Boccaccio mit seinem *Decamerone* („Zehntagewerk“)
- Streit um die Novelle seit dem 19. Jh.
- als Gattung lässt sie sich nur schwer definieren und oft nur in Bezug auf andere Literaturarten abgrenzen
- hinsichtlich des Umfangs bemerkte Hugo Aust, die Novelle habe oft eine mittlere Länge, was sich darin zeigt, dass sie in einem Zug zu lesen sei
- Definition aus dem Sachwörterbuch der Literatur: Kürzere Prosaerzählung einer neuen, unerhörten, tatsächlichen oder möglichen Einzel-

begebenheit mit einem einzigen Konflikt in gedrängter, gradlinig auf ein Ziel hinführender und in sich geschlossener Form und nahezu objektivem Berichtsstil ohne Einmischung des Erzählers. Häufig in Gestalt der Rahmen- oder chronikalischen Erzählung, die dem Dichter eine eigene Stellungnahme oder die Spiegelung des Erzählten bei den Aufnehmenden ermöglicht und den streng tektonischen Aufbau betont.

Kinder- und Jugendliteratur

Definition:

- alle literarischen Texte, die als geeignet für Kinder und Jugendliche gelten
- außerdem alle Texte, die von Kindern und Jugendlichen gelesen werden (Kinderlektüre)
- im engeren Sinne: geeignete Literatur, die ausdrücklich für Kinder und Jugendliche geschrieben wurde und sich an diese richtet

- KJL versucht sich auf Rezipienten einzustellen: andere Sprache, anderer Inhalt, einfache Episodenreihung, Handlungsverlauf meist chronologisch und einsträngig, selten Nebenhandlungen, häufige Dialoge

- Problem:
- Erwachsene schreiben, treffen nicht immer Interesse der Kinder und Jugendlichen
 - außerdem oft versteckte Erziehungsabsicht, die bei Lesern nicht ankommt

Spannungsverhältnis zwischen KJL und Schule

- Spannung va., da dieser Gegenstand mehr eine wichtige Rolle im Leben der Leserinnen und Leser einnimmt und weniger in planmäßigen Lernzusammenhängen
- Gegenwärtig wird die Lektüre von KJL als Ganzschriften oder Fragmente vorgesehen (in Primarstufe und Sekundarstufe I)
- Schule kann von Grenzüberschreitung profitieren, wenn sie KJL mit aufnimmt
- kann an Lebensbedeutsamkeit des Gegenstandes anknüpfen und in Bildungsbedeutsamkeit nach ihren eigenen didaktischen Zielen umwandeln

Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht

- die Stärke der KJL ist ihre Lebendigkeit jenseits des Kanons (Leseorientierung und Aktualität)
- sie kann die noch unausgebildete literarische Rezeptionsfähigkeit der jungen Menschen und ihr Leseinteresse erreichen und weiterentwickeln
- hierfür sind Titel wie *Fünf Freunde*, *Die drei ???* oder auch *Harry Potter* durchaus geeignet

- allgemeines Ziel des Literaturunterrichts ist es, „literarische Kompetenz“ zu vermitteln → jedoch ein sehr vager Sammelbegriff
- für die Leser sind hingegen die Hauptrollen: Motivation, Spannung, Interessanztheit, Aktualität der Themen und Inhalte
- Cornelia Rosebrock hat 1997 drei Felder unterschieden, in denen KJL gegenwärtig eine Rolle spielt:
 - Themen- und problemorientierter Unterricht
 - = Einsatz von KJL zur Themenöffnung und Veranschaulichung von Problemen (z.B. Ausländerfeindlichkeit → Zangers „Dann eben mit Gewalt“)
 - im Kern geht es nicht um Literatur, sondern um sachbezogenes Lernen
 - Der Unterricht, der auf literarische Bildung zielt
 - = Auswahl wird nach literar-ästhetischen Kriterien getroffen und Lebensnähe der Inhalte wird didaktisch genutzt → Heranwachsende können so leichter für komplexere literarische Formen gewonnen werden
 - empfohlen werden hierzu Werke „ausgesprochen erwachsenliterarischen Charakters“ → Problem, dass für die empfohlene Altersklasse oft zu schwer!
 - Leseförderung
 - = meint, dass schulische Beschäftigung mit KJL dem entwicklungsgemäßen Leseinteresse und Lektüreverhalten noch am nächsten kommt
 - KJL motiviert zum Lesen!

→ Auswahl von Klassenlektüre:

- motivationale Anreize vorhanden?
 - Bezug zur Lebenswelt der Schüler
 - Identifikationsfiguren für beide Geschlechter?
 - angemessener Schwierigkeitsgrad
 - Erfahrungs- und Kompetenzzuwachs
- Anknüpfen an private Lektüre, Leseinteresse und Lesefähigkeit der Schüler beachten

Unterrichtsziele:

- Fähigkeit, mit komplexen literarischen Formen umzugehen
 - Verständnis des Gelesenen
 - Zusammenhänge erkennen
 - analysieren und beurteilen lernen
 - literarische Erschließungskompetenzen erweitern
- Brückenfunktion zur weiterführenden Lektüre

Epische Kurzformen:

1. Schwank:

- gehört zu den ältesten und volkstümlichsten Erzählweisen
- Def.: kurze Erzählungen mit komischem, oft deftig-groben Inhalt

- Helden sind Schelme, Bösewichte oder auch Dummköpfe
- Inhalt: Verspottung von Hochmütigen, Geizigen und Egoisten, Kritik an den Mächtigen, Aufdeckung von Missständen
- Sprache: oft von Wortspielereien geprägt, viel wörtliche Rede

2. Anekdote:

- Def.: Schilderung einer merkwürdigen Begebenheit, Bezug auf bekannte Persönlichkeiten und vorwiegend historischer Charakter, meist witzige Pointe
- kurz und auf das Wesentliche konzentriert
- häufige Themen: Missgeschicke, menschliche Schwächen, merkwürdige Zufälle
- dienen der Unterhaltung, moralisch- belehrend, gesellschaftskritisch

3. Fabel:

- Def.: kurze Erzähltexte, in denen Probleme des menschlichen Zusammenlebens pointiert dargestellt werden
- Unterscheidung von Bild- und Sachebene
- Handelnde sind meist Tiere mit typischen menschlichen Eigenschaften
- oft eine Lehre oder Moral

4. Parabel:

- mit Fabel verwandt, nur ausführlicher
- keine fabeltypischen Tierfiguren

5. Sage:

- entstammt der mündlichen Erzähltradition
- Bezug auf bestimmte Personen oder Orte
- Bericht in knapper Form über etwas Erstaunliches oder Schreckenerregendes
- Inhalt: meist Erscheinungen, die Unglück bringen
- dient der regionalen, lokalen und nationalen Bildung
- verschieden Typen: Ortssagen, Heldensagen, Göttersagen

6. Legende:

- ähnliche strukturelle Merkmale wie die Sage
- Bezug auf Heiligenfiguren → religiöse Funktion
- Inhalt: vorbildlicher Lebenswandel, wunderbares Eingreifen der göttlichen Macht

7. Märchen:

- älteste mündlich tradierte Erzählform
- fantastisch-wunderbare Erzählungen
- Merkmale:
 - kürzere Erzählung
 - keine realen Ortsangaben
 - keine bestimmte Zeit
 - typisierte Figuren, in Gut und Böse aufgeteilt

- Erzählweise linear, ohne größere Ausschmückungen
- wunderbare Begebenheit

8. Kurzgeschichte:

- Merkmale:

- ausschnittshafte Präsentation von Wirklichkeit, Sinnverweigerung,
 - Alltagsnähe in Inhalt und Sprache
 - Gegenwartsbezug
 - unvermittelter Anfang
 - offener Schluss ohne eine eindeutige Lösung oder eine Lehre
 - kein Erzähler, der kommentiert
- Hauptvertreter: Wolfgang Borchert, Heinrich Böll

→ ironische Distanzerfahrung: kritisch - distanzierendes Lesen lernen

→ **unterrichtliche Relevanz epischer Kurzformen:**

- große Fülle an Texten für Schüler aller Altersstufen und Schularten
- wegen ihrer Kürze gut in einer Schulstunde bearbeitbar
- in jedem Lesebuch vorhanden
- können von Schülern leicht überblickt und verstanden werden
- tragen zur literarischen Grundbildung bei

→ **Unterrichtsziele:**

- Erlernen und Einüben des interpretatorischen/analytischen Umgangs mit Texten
- literarische Fachbegriffe und Merkmale der jeweiligen Textsorte kennen lernen
- innere Kohärenz eines Textes erkennen und verstehen

Vorteil: Lesemotivation, da kurz und überschaubar

→ **Methoden:**

- auch hier Kombination von kognitiv-analytischen Verfahren und HPU
- szenische Darstellung
- Collagen basteln
- Umschreiben von Texten (anderer Anfang oder Ende)
- einen Text selbst schreiben

Didaktik dramatischer Texte



1. Die Gattung „Drama“ im Unterricht

1.1 Gattungsspezifisches

- eindeutige Abgrenzung dramatischer Texte durch ihr äußeres Erscheinungsbild
- dennoch Möglichkeit von Mischformen (z.B. *der Spielfilm*, bei dem es sich um einen Modus des Darstellens und Erzählens handelt)
- das Dramatische ist mehr als eine schriftliche Fixierung, denn Improvisationstheater oder szenische Interpretation kommen ohne schriftlichen Text aus

1.2 Unterrichtsziele

- „Über Leseerfahrung verfügen: dramatische Texte und einige ihrer Unterschiede kennen“¹ → Entwicklung bereichsspezifischer Didaktiken, die Konzepte für dramatische Texte vorstellen
- Kennenlernen von Werken, die zum allgemeinen Kulturerbe gehören
- Förderung des Sprachbewusstseins und der Sprachaufmerksamkeit

1.3 Zur Behandlung der Gattung „Drama“ im Unterricht

- das Drama als „Textsorte“ als die für den Unterricht sperrigste
- bloße Lektüre eines Dramas nicht ausreichend: Lesen, Zusammenfassen und Interpretieren von Reclam-Ausgaben kann das Drama als Textsorte und Kunstform nicht erfassen [Bogdal/Kammler]
- die Lektüre sollte „aufführungsbezogen“ sein, was ein Imaginieren auf der „inneren Bühne“ des Lesers einschließt, Anweisungen für die Inszenierung und Ausstattungen sollten ebenso bedeutsam sein [Payrhuber]
- Vorschläge: Lesespiel, szenische Improvisation, Anfertigung von Bühnenbildern, Kostümen, Theaterplakaten oder (fiktiven) Programmheften, Besuch einer realen Aufführung (deren Vor- und Nachbearbeitung ist weder ausgeschlossen noch zwingend notwendig) [Payrhuber]
- [Renk] nicht nur Worte auf der Bühne, sondern auch para- und nonverbale Signale der Figuren sowie Requisiten, Elemente des Bühnenbildes usw. konstituieren das Drama als Basis einer kulturellen Praxis Theater und empfehlen sich der Interpretation im Unterricht (rezeptiv-analytisch und produktionsorientiert möglich und sinnvoll)
- gemäß der von Charlotte Bühler und Susanne Engelmann postulierten Lesealter-Theorie entwickelt sich das Literaturverständnis der Schüler und Schülerinnen über verschiedene Stufen, denen bestimmte Gattungen bzw. Subgattungen zugeordnet werden können

¹ aus: Entwurf zu den neuen nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch, Primarbereich (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2004, 14)

→ erst gegen Ende der Schulzeit befand man die Schüler /-innen für reif genug, sich mit dem Drama auseinanderzusetzen

1.4 Zum Unterrichtskanon

- „heimlicher Kanon“, der die sog. Klassiker des Theaters zwischen Lessing und Dürrenmatt umfasst, aber kaum um wirklich „zeitgenössische Theaterstücke“ erweitert wurde [Bogdal/Kammler]
- der Dramenunterricht der Gegenwart konzentriert sich in struktureller Hinsicht immer auf die bewährten Begriffe ‚Held, Handlung, Dialog/Monolog‘ [Bogdal/Kammler]
- besonders desolat: die Lage im Bereich des Kinder- und Jugenddramas
- drei Kriterien zur Auswahl der Stücke [Payrhuber]:
 - thematische Bedeutsamkeit
 - Bühnenrelevanz
 - Gestaltung bzw. dramaturgische Fügung

2. Konzepte der Dramendidaktik

2.1 Zentrale Fragen für die Dramendidaktik bzgl. des Verhältnisses zw. Lesen und Inszenieren

- Sind Dramentexte als Lesetexte geeignet?
- Schließen Lesen und Inszenieren sich aus oder ergänzen sie sich?
- Kann die Inszenierung die Lektüre ersetzen oder umgekehrt?

2.2 Drei Formen der Inszenierung

➡ Gewöhnlich werden Lesen und Inszenieren eines Dramentextes als zwei grundverschiedene Tätigkeiten begriffen, dabei beruht die Inszenierung auf der Lektüre

1. Aufgeführte Inszenierung

- erfolgt durch ein **Theaterensemble**
- Maßstab für das Gelingen der aufgeführten Inszenierung ist die Wirkung auf das Theaterpublikum, nicht die Treue zur Textvorlage
- jede aufgeführte Inszenierung setzt eine Art innere (mentale) Inszenierung voraus

2. Mentale Inszenierung

- findet in der Vorstellung des **Lesers** statt
- sie realisiert sich als „simulierte“ Inszenierung während des Leseaktes
- wichtige Voraussetzung ist die Ausbildung bestimmter Lesefähigkeiten
- die mentale Inszenierung hängt von diesen Lesefähigkeiten sowie von den Erfahrungen des Lesers mit aufgeführten Inszenierungen ab
- die mentale Inszenierung als erster Schritt zur Realisierung der aufgeführten Inszenierung

3. Implizite Inszenierung

- wird durch den **Text** selbst geschaffen
- im textuellen Inszenierungsprozess haben drei Inszenierungsgrößen besondere Bedeutung: die Inszenierung des Raumes, des Körpers und des Sprechens
- die verschiedenen Inszenierungsgrößen lassen sich sowohl im Nebentext als auch im Haupttext finden
- die implizite Inszenierung ist **keine** „direkte Spielanweisung“

- ☛ „entweder ... oder ...“ ist der falsche Ansatz → neuere handlungsorientierte Lektüremodelle mit dem Ziel der Verknüpfung bzw. des Übergangs von Lektüre und Inszenierung

2.3 Probleme bei der Umsetzung dramendidaktischer Modelle

- didaktische Modellbildung und unterrichtliche Praxis sind nicht immer deckungsgleich
- in der Sekundarstufe I und II werden Dramentexte immer noch wie epische Texte gelesen ohne Rücksicht auf die spezifische Inszenierungsdimension
- Konzentration auf Interpretationsarbeit, Erstellen von Inhaltsangaben, Einordnen des Textes nach vorgegebenen Textsorten- und Gattungsmerkmalen
- das Lesen selbst kommt zu kurz (dramatische Effekte und Konstellationen, Entwicklungen innerhalb der Szenen und Akte, Beziehungen zwischen Sprechen und Spielen werden nicht entdeckt)

2.4 Konzepte des Umgangs mit dem Drama nach Bogdal/Kammler

- [Müller-Michaels] Konzepte, die die Gattung bzw. „Textsorte“ Drama strukturell beschreiben und dieses Strukturwissen im Unterricht vermitteln wollen
 - [Beimdick, Renk] Konzepte, die den Umgang mit Dramen in einer theater- bzw. spielpädagogischen Rahmen stellen und weniger dramenliterarische Strukturen/ Bauformen als Aufgaben oder semiotische Strukturen des Theaters in den Mittelpunkt stellen
 - [Scheller, Waldmann] Konzepte, die ein Verständnis des Dramatischen als Ausdrucksform und Kunst über die Produktion zu erreichen suchen, also die Inszenierung von Dramen oder Teilen davon
 - [Frommer, Payrhuber] Konzepte, die von einer schul- bzw. unterrichtsspezifischen Rezeptionssituation ausgehen und eine „aufführungsbezogene“ Lektürepraxis entwickeln, in der sich Verfahren des Inszenierens (z.B. „englische Probe“) und Gestaltens (z.B. Programmheftentwurf) verbinden mit Verfahren des genauen Lesens und der schriftlichen Analyse
- die letztgenannten Konzepte entsprechen am ehesten dem, was der Dramenunterricht leisten sollte (Aufgabe der Einführung in die kulturelle Praxis Literatur): sie schließen strukturelle Einsichten in die Textsorte Drama nicht aus, führen aber über Belehrung hinaus (Skizzen möglicher Bühnenbilder, schriftliche Erweiterung von Nebentexten, Herausgreifen einzelner Szenen bzw. Ausschnitte zur Inszenierung usw.) → nicht nur didaktisch-methodische Kniffe handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts, sondern dienen der Einführung Lernender in die Elemente einer Kultur des Theaters

2.5 Dramendidaktische Modelle

Das Konzept der szenischen Interpretation (Ingo Scheller)

- Dramentext als „Partitur“ → das Drama als Text bleibt außerhalb der szenischen Realisation unvollständig und abstrakt
- Scheller schlägt verschiedene Formen der szenischen Umsetzung vor, die sich an der Theaterprobe und der Improvisation orientieren
- Schüler entwerfen anhand von Rollentexten **imaginierte Rollenbiographien** für die Figuren des Stücks
- ausgehend von den Rollenbiographien können Geh-, Steh- und Sitzhaltungen für die Figuren entwickelt werden

- typisch für Schellers Dramendidaktik: das Entwerfen von **Standbildern** (fotographische Momentaufnahmen, in denen Szenen und Handlungsverläufe fixiert und Zustände, Haltungen und Beziehungen ausgestellt und gedeutet werden)
- Standbilder können entstehen durch das Unterbrechen von szenischen Spielverläufen (eingefrorene Momentaufnahmen) oder durch das bewusste Konstruieren von Standbildern
- Deutung des Standbildes: Beobachter oder Hauptspieler deuten die erstarrten Haltungen der Mitspieler von außen oder identifizieren sich mit einer Figur
- die szenische Umsetzung bereitet die Interpretation vor
- Scheller stellt die szenische Darstellung in den Dienst des **Interpretationsprozesses**
- das Interpretationsobjekt sind die **mentalen Inszenierungen** der jeweiligen Rezipienten und nicht mehr wie im traditionellen Dramenunterricht der Dramentext
- **PRO**: die Wahrnehmungen der Schüler werden thematisiert und diskutiert
- **CONTRA**: die textuelle Dimension der Inszenierung wird aus dem Blick verloren

Elemente einer produktionsorientierten Didaktik (Günter Waldmann)

- Dramentext als „Partitur“ → kein Lesetext, sondern Anweisung für seine aktive und produktive szenische Umsetzung (Aufwertung der Aufführung gegenüber dem Text)
- Hervorhebung der engen Beziehung zw. Text und Aufführung → der textuelle Bezug zur Aufführung wird nicht durch szenische Arbeit mit dem Text, sondern v.a. durch **produktive Schreibaufgaben** hergestellt (Weiter- und Umschreiben von Dramensequenzen, Schreibexperimente mit Haupt- und Nebentext, Verfassen von Minidramen, etc.)
- die genuine Unvollständigkeit des Dramentextes erfordert produktive Rezeptionsakte
- Erkundung dramatischer Grundstrukturen durch kleine Schreibübungen
- Verbindung von schreib- und spielorientierten Aufgabenstellungen
- Berücksichtigung des Lesens von Dramentexten
- von Waldmann bevorzugte produktive Verfahren:
 - antizipatorisches Fortführen des Dramenanfangs
 - Rollenspiele
 - Umschreiben einer Szene in eine andere Fassung
 - Umschreiben eines Dialogs in eine andere Dialogform
 - Umschreiben des Dramenschlusses
 - etc.
- **PRO**: rezeptionsästhetische Aufwertung des Lesers und der mentalen Inszenierung; Produktionstätigkeit; aktives, kreatives, produktives Handeln des Lesers
- **CONTRA**: Vernachlässigung der in den Dramentext selbst eingeschriebenen (impliziten) Inszenierung

Die Inszenierung im Text erkennen (Harald Frommer)

- produktive Schreib- und Gestaltungsaufgaben (z.B. Verfassen von Vor-, Nach- und Untertexten)
- auch hier zentral: die „Entdeckung des Lesers“
- grundsätzliche Neubewertung des Verhältnisses zw. Lesen und Inszenieren: das Lesen selbst wird zur Inszenierungsarbeit → Annäherung zw. Leseakt und Inszenierungstätigkeit; hier: Aufwertung des Leseaktes
- Lesefähigkeiten sind erforderlich → Frommer fordert „eindringliches Lesen“ (die Dimension des Sprechens darf nicht vernachlässigt werden)

- Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen didaktischen Konzepte:
 - Eintreten für handlungsorientierte Lernformen

- Abkehr von einem Literaturunterricht, der sich nur für Formen, Inhalte, Strukturen und Handlungsverläufe interessiert
- performatives In-Szene-Setzen des Körpers

Literatur:

Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch, Eine Einführung, Berlin 2006.

Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2003.

Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch Didaktik, Leitfaden für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007.

Lange, Günter u.a. (Hg.): Textarten didaktisch, Eine Hilfe für den Literaturunterricht, Baltmannsweiler 2009.

Lösener, Hans: Konzepte der Dramendidaktik. In: Lange, Günther und Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik, Beltmannsweiler: Schneider Verlag Hoengehren, 3. Aufl. 2007.

Paefgen, Elisabeth: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart 1999.