

[Erschienen in: Die intermediale Lektüre. Wege zur Inszenierung im Text. In: Marion Bönninghausen und Gabriela Paule (Hgg.): Theater intermedial. Schriftenreihe Jahrbuch Medien im Deutschunterricht. München 2009. S. S. 67–82.]

Hans Lösener

Die intermediale Lektüre

Wege zur Inszenierung im Text

Obwohl heute kaum jemand mehr bezweifelt, dass dem Umgang mit Medien und der Reflexion über mediale Wirkungen und Wirkungszusammenhänge ein fester Platz im Deutschunterricht zusteht, ist das Lernen im Medienverbund noch immer keine Selbstverständlichkeit. Gerade im Literaturunterricht reduziert sich das multimediale Lernen häufig auf das Zeigen einer Literaturverfilmung am Ende einer Unterrichtsreihe. Die Gründe für diese Praxis sind, wie ein Blick in die landesübergreifenden Bildungsstandards belegt, nicht so sehr in der Unkenntnis mediendidaktischer Modelle zu suchen als in grundlegenden konzeptuellen Defiziten. So schlagen Bildungsstandards zwar einen Kompetenzbereich vor, der „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ heißt, also Textarbeit und Medienumgang ausdrücklich verbindet, aber in der folgenden Auflistung der verschiedenen Standards sucht man Formen eines integrativen Umgangs mit Medien vergeblich (Bildungsstandards, 2003, 15). Tatsächlich setzt eine solche Vernetzung die Existenz einer oder mehrerer intermedialer Schnittstellen voraus, die den Übergang von einem Medium zum anderen überhaupt erst ermöglichen. Dass es solche Schnittstellen geben muss, zeigt sich in der banalen Tatsache, dass Theaterstücke gelesen und Bücher verfilmt werden können. Was allerdings unter einer „Verfilmung“ bzw. einer „Theaterinszenierung“ verstanden wird, hängt dabei davon ab, wie diese Schnittstellen jeweils definiert werden. In der Regel wird bei der Beschreibung solcher intermedialen Transformationen auf semiotische, an Julia Kristevas Konzept der Intertextualität anknüpfende Modellierungen zurückgegriffen, die davon ausgehen, dass es sich bei intermedialen Umwandlungsprozessen grundsätzlich um Transpositionen von Zeichensystemen handelt. Gerade beim Übergang zwischen Text und theatraler Inszenierung stoßen semiotische Modelle der Intermedialität allerdings an ihre Grenzen. Die Inszenierung auf der Bühne ist, wie die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte immer wieder betont hat, mehr und etwas anderes als eine semiotische Transposition eines vorgegebenen Textes in ein anderes Medium – und in diesem Mehr- und Anderssein liegt gerade die Spezifik des Theaters. Fischer-Lichte spricht in diesem Zusammenhang

von Performanz und Performativität, also von Dimensionen des Semantischen, die sich nicht mehr semiotisch fassen lassen.¹ Performativ ist die Theateraufführung, wie jeder Theaterzuschauer aus eigener Erfahrung weiß, vor allem durch die stimmliche und körperliche Gestaltung des Geschehens, durch die Bewegungen der Schauspieler auf der Bühne, durch die Inszenierung des Raums über Bühnenbild, Requisiten und Lichtregie und durch die Interaktion zwischen Schauspielern und Publikum. Die performative Dimension des Theaters, die Fischer-Lichte in zahlreichen Inszenierungen analysiert hat, erklärt, warum es für sie keine intermedialen Transformationen geben kann.² Diese Position ist insofern folgerichtig, als Fischer-Lichte, vor allem in neueren Arbeiten, zwar die metasemiotische Dimension des Performativen für die theatrale Inszenierung hervorhebt, den sprachlichen Text aber nach wie vor als rein semiotisches Phänomen begreift. Da das Spezifikum der theatralen Performativität gerade darin liegt, dass sie sich nicht semiotisch auflösen lässt, bleiben Inszenierung und Text bei Fischer-Lichte zwei nicht auseinander ableitbare Realitäten. Ich möchte im Folgenden zeigen, dass sich die von Fischer-Lichte angenommene Kluft zwischen Text und Inszenierung als inexistent erweist, wenn man von einem metasemiotischen Textmodell ausgeht, das der Performativität des Textes Rechnung trägt und so ein Kontinuum zwischen Text und Aufführung zu beschreiben vermag. Welche Möglichkeiten dieses Modell für die schulische Lektürearbeit eröffnet, soll ein Unterrichtsvorschlag zu einem Ausschnitt aus Brechts Szenenfolge „Furcht und Elend des dritten Reiches“ illustrieren.

1. Der Text als Artikulationsakt

Wir denken Texte gewöhnlich von der Schrift her, als semiotische Objekte, als Buchstaben- und Wortzeichen auf einem Trägermedium (Papier, Bildschirm etc). Um die Performativität von Texten zu entdecken, müssen wir diese rein semiotische Betrachtungsweise verlassen und den Blick auf die für so gut wie jeden Text konstitutive Diskursivität richten, also auf die Tatsache, dass es sich bei Texten um geschriebene Äußerungsakte handelt, die der *parole* im Sinne Ferdinand de

¹ Wobei Fischer-Lichte allerdings nicht zwischen *Performativität* (der Handlungsdimension) und *Performanz* (der Aufführungsdimension) unterscheidet, was dazu führt, dass sich die Performativität im Ereignischarakter erschöpft: „Die Begriffe »Performativität« und »Ereignis«, von denen ich in meiner Argumentation ausgehe, sind eng auf den Begriff der Aufführung bezogen [...]. Aufführungen sind immer performativ, insofern mit dem Begriff des Performativen der Vollzug von Handlungen, die Selbstreferentialität der Handlungen und ihr wirklichkeitskonstituierender Charakter gemeint sind. Aufführungen sind immer Ereignisse, insofern sie einmalig und unwiederholbar sind“ (Fischer-Lichte, 2001, 326). Eine Analyse der textuellen Performativität bleibt bei Fischer-Lichte daher ausgeklammert.

² Fischer-Lichte lehnt deshalb auch die Vorstellung der werkgetreuen Inszenierung grundsätzlich ab (Fischer-Lichte, 1985, 45).

Saussures zugerechnet werden müssen.³ Dass auch Texte eine performative Dimension besitzen, lässt sich durch eine Eigenschaft der menschlichen Sprache erklären, die Wilhelm von Humboldt in einer Abhandlung aus dem Jahr 1824 als *Artikulation* bezeichnet und von der er sagt, dass sie „das Wesen der Sprache ausmacht“ (Humboldt, 1996a, 92).⁴ Entscheidend ist, dass Humboldt die Bedeutung des Begriffs „Artikulation“ von der nur lautlichen Gliederung sprachlicher Einheiten auf die Gesamtheit der Sinngliederungen im Sprachvollzug erweitert: Sprache ist Artikulation, weil sich in jedem Sprechen, in der phonologischen, lexikalischen, syntaktischen und thematischen Gliederung der Rede ein Gestalten des Denkens, Fühlens und Wahrnehmens ereignet. Damit erklärt das Phänomen der Artikulation zugleich die Untrennbarkeit zwischen Sprechen und Denken, Hören und Verstehen. Wenn die „Sprache das bildende Organ des Gedankens“ ist, wie Humboldt später in der Einleitung zum Kawi-Werk feststellt (Humboldt 1996b, 426), und die Artikulation der Modus, in dem sich diese Gedankenbildung vollzieht, dann ist jede Rede – gleichgültig, ob in geschriebener oder gesprochener Form – performativ, weil in ihr jedes Mal das Verhältnis zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt modifiziert wird. Der performative Charakter der Rede tritt dort besonders deutlich zu Tage, wo sie selbst diesen Akt thematisiert, wie dies etwa in Damentexten der Fall ist. Geht man von Humboldts Begriff der Artikulation und der sich daraus ergebenden konstitutiven Performativität jeder Äußerung aus, dann muss der Damentext als ein Geflecht von Äußerungsakten verstanden werden, die beim Lesen als Sprechhandlungen rekonstruiert werden.⁵ Diese Wiederherstellung eines Sprechhandlungsgeschehens ist aber nichts anderes als das, was auch bei einer Inszenierung auf der Bühne geschieht, bei der ja ebenfalls Sprechhandlungen *in Szene gesetzt* werden. Es muss also bereits im Text so etwas wie eine *implizite Inszenierung* geben, die beim Lesen innerlich umgesetzt wird (Lösener, 2006, 205 ff., vgl. auch Totzeva, 1995). Diese implizite Inszenierung bildet die entscheidende Schnittstelle zwischen Damentext und Theateraufführung, denn sie schafft den spezifischen Sprechduktus des Textes, seine Körperlichkeit, seine Dynamik, sein Tempo – kurz seine dramatische Sem-

³ Um Missverständnissen vorzubeugen, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass „Diskursivität“ und „diskursiv“ sich im Folgenden ausschließlich auf die Begriffe „Rede“ oder „Äußerung“ beziehen und nicht auf das von Michel Foucault entwickelte Konzept des Diskurses.

⁴ Die Formulierung lautet im Zusammenhang: „Da die Articulation das Wesen der Sprache ausmacht, die ohne dieselbe nicht einmal möglich seyn würde, und der Begriff der Gliederung sich über ihr ganzes Gebiet, auch wo nicht bloss von Tönen die Rede ist, erstreckt; so muss die Versinnlichung und Vergegenwärtigung des gegliederten Tons vorzugsweise mit der ursprünglichen Richtigkeit und der allmählichen Entwicklung des Sprachsinnes in Zusammenhang stehen.“ (Humboldt, 1996a, 92) Auf die sprachtheoretische Bedeutung des Konzepts der Artikulation bei Humboldt hat Jürgen Trabant hingewiesen (vgl. Trabant, 1989, 79 ff.).



⁵ Und genau darin liegt, wie Harald Frommer feststellt, die entscheidende Schwierigkeit der Damentexte in der Schule: „Was den Schülern zu schaffen macht, ist die Eigenart des Dramas, „gesprochene Handlung zu sein [...], die vertrackte Kombination von Rede und Tun, bei der sich das Tun hinter der Rede verbirgt. Mehr als die anderen Gattungen verführt das Drama seinen Leser zur Oberflächlichkeit; es gewährt ihm freien Zugang zur Rede und ihren Inhalten und verstellt ihm damit zugleich den Blick auf die Handlung.“ (Frommer, 1995, 45)

antik. Die expliziten Regieanweisungen spielen dabei häufig nur eine untergeordnete Rolle, was erklärt, dass es Dramentexte gibt, die keine oder nur sehr wenige Spiel- und Sprechanweisungen enthalten – wie dies bei Shakespeare oder Molière der Fall ist – und die doch eine sehr dichte implizite Inszenierung aufweisen. Die implizite Inszenierung im Text fordert das, was ich *eine intermediale Lektüre* nenne, also ein Lesen, das das Gelesene zugleich hört und sieht, körperlich nacherlebt und mental inszeniert und dadurch die Brücke zu anderen medialen Realisierungen schlägt. Von einer solchen inszenierenden, intermedialen Lektüre zur Analyse einer aufgeführten Inszenierung ist es dann nur noch ein Schritt. Der folgende Unterrichtsvorschlag soll verdeutlichen, wie Schüler zu einem solchen Lesen hingeführt werden können.

2. „Der Verrat“ und die Entdeckung der Inszenierung im Text

2.1 Die Arbeit mit Sprechgestaltungen

Mit einer 12. Jahrgangsstufe soll ein dramatischer Text gelesen werden. Es handelt sich um Bertolt Brechts *Furcht und Elend des Dritten Reiches*, jener losen Folge von kleineren und größeren Szenen aus dem Alltag des Terrors, die Brecht im dänischen Exil zwischen 1935 und 1938 verfasste und die er zunächst „Deutschland – ein Greuelmärchen“ nennen wollte. Als Vorbereitung auf die Lektüre werden die Schüler zunächst mit einem einfachen Modell für die Beschreibung von Sprechgestaltungen vertraut gemacht:

Sprechgestaltungen		
Sprechformen	Sprechstimmungen	Sprehhaltungen
laut/leise, langsam/schnell, flüsternd/schreiend, allein/zu zweit/im Chor, abgehackt/flüssig, monoton/phrasenbetont, mit Pausen/ohne Pausen, artikuliert/undeutlich etc.	neugierig, verwundert, ärgerlich, fröhlich, traurig, schüchtern, herausfordernd, stolz, streng, irritiert, müde, ironisch, erleichtert, zweifelnd, jubelnd etc.	Vor etwas warnen, etwas verheimlichen, verteidigen, beschönigen, vertuschen, lächerlich machen, jm. Mut machen, bloßstellen, überzeugen, vereinnahmen, aufrütteln, von sich ablenken, sich rechtfertigen, entschuldigen etc.
stimmliche Wirkung	 personale Wirkung	 situative Wirkung

Das Modell geht von drei, jeweils einer Dimension der sprachlichen Wirkung zugeordneten Beschreibungsebenen aus, zwischen denen es Übergänge und Überlappungen gibt. Jede der drei Ebenen ist einem Wortfeld zugeordnet, das sich erweitern lässt und das auf die Frage: „Wie spricht jemand?“ in Hinblick auf verschiedene Bereiche der Sprechwirkung Auskunft gibt:

1. Die *Ebene der Sprechformen* ist auf die stimmliche Wirkung bezogen und thematisiert die Art der Hervorbringung der Äußerung. Sprechformen können durch Gegensatzpaare wie laut und leise, langsam und schnell, deutlich und undeutlich oder durch Charakterisierungen wie flüsternd, schreiend, abgehackt, flüssig, monoton, etc. beschrieben werden.
2. Die *Ebene der Sprechstimmungen* bezieht sich auf die personale Wirkung des Sprechers. Sie gibt Auskunft über dessen psychische und physische Verfassung, über seine momentane Befindlichkeit. Sie lässt sich charakterisieren mit Adjektiven, die etwas über die Verfassung einer Person aussagen: ärgerlich, fröhlich, schüchtern, herausfordernd, stolz, streng, irritiert, müde, ironisch, erleichtert, zweifelnd, jubelnd etc.
3. Die *Ebene der Sprechhaltungen* beschreibt die situative Wirkung der Äußerung. Sie sagt etwas darüber aus, in welche Beziehung der Sprecher zu seinem Gegenüber tritt, welche Haltung er durch seine Äußerung zur Situation, zu sich selbst und zum anderen einnimmt. Sprechhaltungen lassen sich durch Verben charakterisieren, die verschiedene performative (z.B. illokutive) Akte beschreiben, z.B.: vor etwas warnen, etwas verheimlichen, verraten, vertuschen, jemanden lächerlich machen, Mut machen, bloßstellen, überzeugen, vereinnahmen, aufrütteln etc.

Üben lässt sich der Umgang mit dem Modell, indem man zunächst mündliche Äußerungen durch Sprechformen, -weisen und -haltungen charakterisiert oder umgekehrt zu bestimmten Sprachgestaltungen passende Äußerungen erfindet (Materialien online unter: Siebauer/Lösener 2008). Damit bekommen die Schüler ein relativ einfaches Instrumentarium an die Hand, mit dem sie auch Sprechgestalten in der geschriebenen Sprache erkennen und charakterisieren können. Wenn sich die Schüler mit den Sprechgestaltungen vertraut gemacht haben, beginnt die eigentliche Lektürearbeit mit der zweiten, „Der Verrat“ überschriebenen Szene aus *Furcht und Elend des Dritten Reiches*.⁶

2.2 Sprechgestaltungen in „Der Verrat“

Im Anschluss an eine erste, stille Lektüre werden die Leseindrücke gemeinsam besprochen. Dabei wird die der Szene selbst vorangestellte Strophe zunächst weggelassen. Mit Hilfe der Frage „Was passiert in der Szene?“ kann ein erstes, gemeinsames Textverständnis hergestellt werden. Ein wichtiger Hinweis für die

⁶ Der gesamte Text der Szene ist in der Tabelle im folgenden Absatz wiedergegeben.

Beantwortung dieser Frage liefert bereits die Szenenanweisung, die Ort, Zeit und die Situation auf der Bühne festlegt:

Breslau, 1933. Kleinbürgerwohnung. Eine Frau und ein Mann stehen an der Tür und horchen. Sie sind sehr blaß. (Brecht, 1967, 1078)

Die Szene spielt am Anfang der nationalsozialistischen Herrschaft in einem Breslauer Mietshaus. Auf der Bühne sieht man einen Mann und eine Frau in horchender Haltung an der Wohnungstür stehen. Aus dieser Situation ergibt sich die kompositorische Anlage der Szene, die sich der alten Technik der Teichoskopie, also der „Mauerschau“, bedient: Ein Geschehen, das sich außerhalb der Szene abspielt, wird durch den Bericht eines Beobachters ins Bühnengeschehen heringeholt. Dabei fungieren beide Personen als Zeugen, und zwar als Ohrenzeugen eines für das Publikum unsichtbaren Geschehens, das sich offensichtlich im Treppenhaus abspielt. Wenn die Anlage der Szene geklärt ist, kann man sich der Frage zuwenden, was denn eigentlich im Treppenhaus vorgefallen und was diesem Ereignis vorangegangen ist. Aus dem Gespräch der beiden ist zu erfahren, dass ein Nachbar vermutlich von der Gestapo zunächst zusammengeschlagen und dann abgeführt wurde („Sie haben das Geländer zerbrochen. Er war schon bewußtlos, wie sie ihn aus der Wohnung geschleppt haben.“ Ebd.). Aus dem Worten der beiden Protagonisten ergibt sich aber noch mehr, nämlich dass der Mann in das Geschehen selbst verwickelt ist: Offensichtlich war er es, der den Nachbarn denunziert hat, indem er auf der Polizeiwache angegeben hat, dass der Nachbar ausländische Sender im Radio gehört und (verdächtigen) Besuch empfangen hatte („Ich habe doch nur gesagt, daß das Radio mit den Auslandssendungen nicht von hier kam.“ Ebd.). Damit könnte die Analyse der Szene beendet sein: Der Handlungsverlauf wurde geklärt, der Inhalt erfasst. Tatsächlich aber hat bisher nur eine Rekonstruktion des berichteten Geschehens stattgefunden, soweit es sich aus dem Gespräch der Eheleute ergibt. Die zweite Ebene der Szene, das situative Geschehen, also das, was sich im Sprechen zwischen den Protagonisten ereignet, wurde dagegen noch nicht berührt. Und doch vollzieht sich das Entscheidende eben in der diskursiven Interaktion zwischen den beiden Personen. Denn hier, in der Dynamik von Rede und Gegenrede, die der Text entfaltet, zeigt sich, dass der Terror nicht im Treppenhaus stehengeblieben ist, dass er schon längst bei den beiden eingedrungen und zu einem Teil ihrer Beziehung geworden ist. Um diese performative und mithin theatrale Dimension des Textes zu entdecken, erhalten die Schüler ein Blatt mit dem Text der Szene und einer Tabelle, in der sie Sprechweisen neben die Repliken eintragen können. Der Arbeitsauftrag dazu lautet:

Versuchen Sie in Partnerarbeit einzelnen Repliken bestimmte Sprechformen und -weisen zuzuordnen, indem Sie diese in die beiden Spalten neben die jeweiligen Repliken schreiben. Dabei muss nicht jede Replik durch eine Sprechgestaltung charakterisiert werden.

Bewusst wird die Ebene der Sprechhaltungen, auf die noch zurückzukommen sein wird, zunächst ausgespart. Die Schüler sollen sich zunächst in den dialogischen Prozess einhören, wobei sie nicht zu jeder Replik eine passende Sprech-

weise finden müssen. Es genügt, wenn sie einigen Äußerungen prägnante Sprechgestaltungen zuordnen können. Oft ist es nicht einfach zu entscheiden, ob man es mit einer Sprechform oder einer Sprechstimme zu tun hat. Da die drei oben vorgestellten Ebenen des Sprechens ein Kontinuum darstellen, sind solche Überschneidungen unvermeidlich, aber auch unproblematisch und brauchen nicht weiter thematisiert zu werden. Wichtiger ist die Tatsache, dass bei der Auswertung der Ergebnisse darüber gesprochen wird, wie unterschiedliche Lösungen für einzelne Repliken die dramatische Situation jeweils modifizieren und wie man herausfindet, welche Lösungen mehr oder weniger plausibel sind. So haben zwei Studierende bei einer Unterrichtssimulation in einem Seminar folgenden Lösungsvorschlag entwickelt:

Text			
<p>DER VERRAT</p> <p>Dort kommen Verräter, sie haben Dem Nachbarn die Grube gegraben Sie wissen, daß man sie kennt. Vielleicht: die Straße vergißt nicht? Sie schlafen schlecht: noch ist nicht Aller Tage End.</p> <p>Breslau, 1933. Kleinbürgerwohnung. Eine Frau und ein Mann stehen an der Tür und horchen. Sie sind sehr blaß.</p>			
		Sprechformen	Sprechstimmungen
1	DIE FRAU Jetzt sind sie drunten.	leise, schnell	etwas erleichtert
2	DER MANN Noch nicht.	leise	ängstlich
3	DIE FRAU Sie haben das Geländer zerbrochen. Er war schon bewußtlos, wie sie ihn aus der Woh- nung geschleppt haben.	hektisch	entrüstet
4	DER MANN Ich habe doch nur gesagt, daß das Radio mit den Auslandssendungen nicht von hier kam.	weinerlich	verzweifelt
5	DIE FRAU Du hast doch nicht nur das gesagt.	etwas lauter, lang- sam, tief	vorwurfsvoll
6	DER MANN Ich habe nichts sonst gesagt.	zischend	bestimmend, ärgerlich
7	DIE FRAU Schau mich nicht so an. Wenn du nichts sonst gesagt hast, dann hast du eben nichts sonst gesagt.	wieder leiser	beruhigend
8	DER MANN Das meine ich auch.	trocken	bestimmend
9	DIE FRAU Warum gehst du nicht hin auf die Wache und sagst aus, daß sie keinen Besuch hatten am Samstag. <i>Pause.</i>	betont	bemüht
10	DER MANN Ich geh nicht auf die Wache. Das sind Tiere, wie sie mit ihm umgegangen sind.	lauter werdend	ängstlich entrüstet
11	DIE FRAU Es geschieht ihm recht. Warum mischt er sich in die Politik.	relativ leise	verächtlich
12	DER MANN Aber sie hätten ihm nicht die Jacke zu zerreißen brauchen. So dick hat es unsereiner nicht.	stockend, nachdenk- lich	
13	DIE FRAU Auf die Jacke kommt es doch nicht an.		
14	DER MANN Sie hätten sie ihm nicht zerreißen brauchen. (Brecht 1967, 1078)	leiser werdend	traurig, nachdenklich

3. Textartikulation und Sprechgestaltung

Die Aufgabenstellung und die Reflexion der Arbeitsergebnisse setzten die Beantwortung zweier Fragekomplexe voraus. Erstens die Frage nach der Eindeutigkeit der Zuordnungen: Lassen sich überhaupt eindeutige Sprechcharakterisierungen finden? Oder anders gesagt: Wie groß ist der Spielraum bei der Beschreibung von Sprechgestaltungen? Und zweitens die vielleicht noch wichtigere Frage nach der Existenz solcher Sprechgestalten im Text: Inwiefern können Sprechgestaltungen als Teil des Textes angesehen werden? Und wenn sie tatsächlich in den Text eingeschrieben sind: Was konstituiert sie und wodurch erhalten sie ihren performativen Charakter? Zunächst zur ersten Frage, also zur Frage nach der Eindeutigkeit der jeweils gefundenen Sprechcharakterisierungen, denn häufig gibt es in der Tat mehrere Beschreibungsmöglichkeiten für ein und dieselbe Replik. In der Unterrichtssituation stellt dies allerdings kein Problem dar, da es in didaktischer Hinsicht nicht um ein ‚Richtig‘ oder ‚Falsch‘ geht, sondern um das Finden und Begründen der gefundenen Lösungen. Eine Leitfrage beim Auswertungsgespräch mit den Schülern sollte daher sein: Welche Aspekte der dramatischen Situation treten durch gewählten Sprechcharakterisierung zu Tage und welche werden im Gegenteil abgeschwächt oder ausgeklammert? Wenn nun aber mehr oder minder plausible Sprechcharakterisierungen, also bessere und schlechtere Lösungen unterschieden werden können, dann müssen sich die Sprechgestaltungen aus dem Text selbst herleiten lassen. Es muss also so etwas geben wie eine Inszenierung des Sprechens im Text. Und damit kommen wir zur zweiten Frage: Wie produziert ein dramatischer Text Sprechgestaltungen? Beziehungsweise wie lassen sie sich erkennen? Diese Frage ist gerade dann wichtig, wenn sich im Nebentext keine expliziten Hinweise auf bestimmte Sprechweisen finden. Geht man von Humboldts erweiterter Konzeption der Artikulation aus, die die Untrennbarkeit von Äußerungsgestalt und Sinn gestalt postuliert, so lässt sich erklären, warum Texte Sprechgestaltungen auch dort modellieren können, wo diese nicht durch Regieanweisungen vorgegeben werden: Denn wenn die Artikulation eine grundlegende Eigenschaft sprachlicher Sinn gestalt ist und zugleich die Äußerungsgestalt determiniert, dann muss es auch eine *textuelle Artikulation* geben, da Texte per definitionem sprachliche Sinn gestaltungen darstellen. Der Dramentext realisiert diese textuelle Artikulation durch die Art und Weise, wie er die kleinen und großen Sinneinheiten des Textes miteinander in Beziehung setzt. Dabei spielt die in der folgenden Graphik dargestellte Verknüpfung zwischen der *szenischen*, der *dialogischen* und der *diskursiven Artikulation* eine zentrale Rolle.:

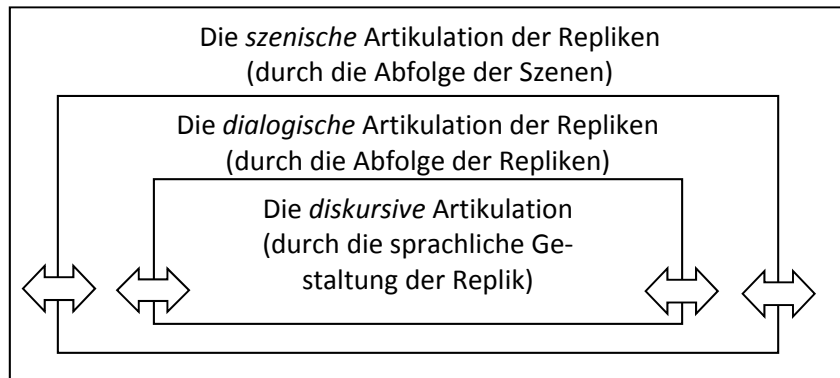


Abb. 1: Die Vernetzung der Artikulationsmodi im Text

Ich möchte versuchen, die Funktionsweise und die Interaktion zwischen diesen drei Textartikulationen in der vorliegenden Szene anhand einiger Lösungsvorschläge der Studierenden zu erläutern. Die *szenische Artikulation* wird im vorliegenden Beispiel bereits durch die vorangestellte Szenenanweisung vorgegeben („Breslau, 1933. Kleinbürgerwohnung. Eine Frau und ein Mann stehen an der Tür und horchen. Sie sind sehr blaß.“ Ebd.). Die Situation ist klar definiert: Zwei Personen lauschen an der Wohnungstür. Sie verlangt bestimmte Körperhaltungen und legt bestimmte Sprechformen nahe wie Flüstern, leises, hastiges Sprechen sowie Sprechstimmungen, die die Anspannung der Personen deutlich machen, wie ängstliches, neugieriges, aufgeregtes Sprechen.

1	DIE FRAU Jetzt sind sie drunten.	leise, schnell	etwas erleichtert
2	DER MANN Noch nicht.	leise	ängstlich

Daraus erklären sich auch die von den Studierenden gewählten Sprechstimmungen („erleichtert“, „ängstlich“), wobei sich ihre Gegensätzlichkeit aus dem Widerspruch ergibt, in dem die beiden Repliken zueinander stehen. Aber bereits die folgende Replik erklärt sich nicht mehr allein aus der szenischen Artikulation:

3	DIE FRAU Sie haben das Geländer zerbrochen. Er war schon bewußtlos, wie sie ihn aus der Wohnung geschleppt haben.	hektisch	entrüstet
---	---	----------	-----------

Die gefundene Sprechform („hektisch“) lässt sich noch aus der Situation ableiten, in der Sprechstimmung („entrüstet“) dagegen tritt eine Haltung zutage, die ihre Plausibilität erst vor der Folie der folgenden Replik des Mannes erhält:

4	DER MANN Ich habe doch nur gesagt, daß das Radio mit den Auslandssendungen nicht von hier kam.	weinerlich	verzweifelt
---	--	------------	-------------

Wer sich entrüstet, klagt an und wo angeklagt wird, wird eine Schuld vorausgesetzt. Genau diese Möglichkeit einer Schuld weist der Mann hier von sich. Dass er sich hier verteidigt, haben die beiden Studierenden bemerkt. Allerdings geben die Sprechcharakterisierungen „weinerlich“ und „verzweifelt“ noch keinen Aufschluss darüber, ob der Mann sich tatsächlich schuldig fühlt oder nicht. Aus den von den Studierenden gewählten Sprechcharakterisierungen spricht eher eine Haltung des Mitleids als des Schuldbewusstseins. Andere Seminarteilnehmer haben als Sprechform hier „leise, aber bestimmt“ oder „nachdrücklich“ und als Sprechstimmung „schuldbewusst“ gewählt. Die Entscheidung darüber, welche Sprechcharakterisierung die plausibelste ist, hängt von der Einbettung der Replik in den dialogischen Verlauf, also von der zweiten, der *dialogischen Artikulation* ab. Sie ergibt sich aus der Abfolge der einzelnen Repliken innerhalb einer Szene. Und eben diese dialogische Abfolge zeigt, dass es bereits in Replik vier um die Frage der Schuld ging, denn die Frau widerspricht der Darstellung des Mannes:

5	DIE FRAU Du hast doch nicht nur das gesagt.	etwas lauter, langsam, tief	vorwurfsvoll
---	---	-----------------------------	--------------

Der Mann hingegen beharrt auf seiner Version:

6	DER MANN Ich habe nichts sonst gesagt.	zischend	bestimmend, ärgerlich
---	--	----------	-----------------------

Die gewählten Sprechformen und -weisen erklären sich aus der Eskalation des Konflikts im dialogischen Verlauf. Mit der folgenden Replik lenkt die Frau dann ein:

7	DIE FRAU Schau mich nicht so an. Wenn du nichts sonst gesagt hast, dann hast du eben nichts sonst gesagt.	wieder leiser	beruhigend
---	---	---------------	------------

Wie stark das dialogische Zusammenspiel der Repliken zur Determinierung der Sprechgestaltung beiträgt, wird auch in der achten Replik deutlich:

8	DER MANN Das meine ich auch.	trocken	bestimmend
---	------------------------------	---------	------------

Löst man den Satz „Das meine ich auch.“ aus dem dialogischen Kontext heraus, so kann er auf zahllose Arten gesprochen werden: freundlich, lachend, traurig, überrascht, gleichgültig, liebevoll etc. Innerhalb des dialogischen Gefüges aber erhält er eine spezifische Wertigkeit, die gewisse Sprechformen und Sprechstimmungen nahelegt und andere ausschließt. Die Äußerung führt hier das Thema der Drohung fort, das in den vorangegangenen Äußerungen bereits wirksam war. Mit „Das meine ich auch.“ bestätigt der Mann die Drohgeste, auf die die Frau in der vorhergehenden Replik reagiert hat („Schau mich nicht so an“). Die

Äußerung „Das meine ich auch“ erhält so ebenfalls die Wertigkeit einer Drohgeste.

Ebenfalls in den Text eingeschrieben ist die dritte, die diskursive Artikulation. Sie wird durch die jeweilige sprachliche Gestaltung der einzelnen Replik bestimmt, also durch Lexik, Syntax, bestimmte Sprechfiguren etc., die den Rhythmus der Äußerung modellieren (vgl. Meschonnic 2008, 50). In ihr kann so die Befindlichkeit, die Körperlichkeit und nicht selten auch der Charakter des Sprechers zu Tage treten. Dies zeigt sich in unserer Szene besonders deutlich bei den Äußerungen des Mannes. So fällt auf, dass er an zwei Stellen der Szene auf seinen Worten beharrt: das erste Mal, als es um seine Äußerung gegenüber der Gestapo geht („Ich habe doch nur gesagt“ und „Ich habe nichts sonst gesagt.“) und das zweite Mal, als er sich über die Beschädigung der Jacke empört („Aber sie hätten ihm nicht die Jacke zu zerreißen brauchen.“ und „Sie hätten sie ihm nicht zerreißen brauchen.“). Diese Wiederholungen lassen einen gewissen Starrsinn hervortreten, mit dem er seine eigene Verstrickung und die Brutalität des Geschehens ausblendet. Dieser Starrsinn erweist sich über die diskursive Artikulation der Repliken als ein durchgehender Charakterzug der Person.

Wenn man das Zusammenspiel der textuellen Artikulationen beachtet, liefert der Text immer wieder erstaunlich präzise Hinweise auf die Sprechgestaltungen der Repliken. Durch ein solches hörendes, inszenierendes und dadurch intermediales Lesen tritt das zu Tage, worauf es Brecht bei diesen Szenen – und seiner Dramenpoetik überhaupt – ankommt, nämlich die Haltungen der Personen. Erst die intermediale, inszenierende Lektüre macht die *Sprechhaltungen* der Personen – und das heißt auch ihre gesellschaftlichen, ethischen, politischen Haltungen – wahrnehmbar. Denn in dieser kleinen Szene geht es vor allem um diese Haltungen, um das, was die Menschen zeigen, indem sie miteinander agieren. Und das, was die beiden Personen in jedem Moment der Szene und in jeder Äußerung zeigen, ist das unausweichliche Eindringen des Terrors in den Alltag, in die Privatsphäre und in die Beziehungen der Menschen. Mindestens sechs Haltungen, die sich im Sprechen der beiden Personen, in der Sprechgestaltung der Äußerungen, manifestieren, zeugen von diesem intimen Faschismus.

Die erste Haltung, die *Haltung der Angst*, tritt insbesondere in den ersten beiden Repliken zu Tage: Die Angst diktiert die Wahrnehmung und das Sprechen der Eheleute, die gebannt und erschrocken ins Treppenhaus hinunter horchen. Der Terror braucht die Angst, denn sie macht die Menschen gefügig. Die zweite Haltung, die *Haltung der Verleugnung der Schuld*, artikuliert sich zunächst nur im Sprechen des Mannes. Wenn der Mann schuldbewusst behauptet:

- 4 DER MANN Ich habe doch nur gesagt, daß das Radio mit den Auslandssendungen nicht von hier kam.

So lässt der Satz das Gegenteil von dem aufscheinen, was er sagt: nämlich einen Zusammenhang zwischen seiner Denunziation und der Verhaftung des Nachbarn. Durch seine Sprechhaltung der Verteidigung („Ich hab doch nur gesagt“) leugnet er, was er zwischen den Zeilen zugibt und macht sich so zum Komplizen des Terrors, der umso mächtiger wird, je anonym er seine Helfershelfer bleiben können, je weniger sich die Täter als solche verstehen und ihre eigene Verstrickung wahrnehmen. Mit der Haltung der Verleugnung korrespondiert die dritte Haltung, die *Haltung der Drohung* gegenüber seiner Frau. Die Haltung der Drohung dient dazu, das Gegenüber mangels anderer Argumente kurzerhand zum Schweigen zu bringen („Ich habe nichts sonst gesagt.“). Auch diese Drohung – so banal sie zunächst anmuten mag und so sehr sie sich auch aus den Rollenbildern der Zeit erklären ließe – folgt einer Logik des Terrors, der ebenfalls keinen Widerspruch duldet und jede Opposition zum Schweigen zu bringen sucht. Man könnte hier von dem „kleinen Terror“ sprechen, der im Bedarfsfalle als Helfershelfer des großen auftritt. Die vierte Haltung, die *Haltung des angstgesteuerten Handelns*, artikuliert sich vor allem in der Replik des Mannes nach der Pause. Diese Pause gehört zu der Antwort des Mannes, sie deutet ein Verstummen an, ein Sprachloswerden durch die Angst. Aber sie ist auch ein Element des epischen Theaters: Sie signalisiert den möglichen Wendepunkt der Szene, den Moment, wo der Mann seine Komplizenschaft mit dem Terror auflösen könnte. Da die Angst jedoch stärker ist („Ich geh nicht auf die Wache. Das sind Tiere, wie sie mit ihm umgegangen sind“), gewinnt die fünfte Haltung, die *Haltung der inneren Anpassung*, die Oberhand. Im Gegensatz zur äußeren Anpassung funktioniert die innere Anpassung durch die Übernahme der Denkmuster des Terrors. Diese Haltung tritt besonders deutlich in der Äußerung der Frau zu Tage, die sich nun auf die Seite des Mannes schlägt. Die Studierenden haben für diese Äußerung die Sprechstimmung „verächtlich“ vorgeschlagen:

11 DIE FRAU Es geschieht ihm recht. Warum mischt er sich in die Politik.

Die Frau betäubt ihr Mitleid, vielleicht auch ihr eigenes Schuldgefühl, indem sie dem Opfer selbst die Schuld an der Tat zuweist („Es geschieht ihm recht.“). Dabei übernimmt sie unbewusst die Argumentation des Terrors: Wer sich eigenmächtig in die Politik einmischt, hat sich die Folgen selbst zuzuschreiben („Warum mischt er sich in die Politik.“). Die sechste Haltung, die *Haltung der Verdrängung der Grausamkeit*, nimmt wieder im Sprechen des Mannes Gestalt an. Wenn er am Ende der Szene vorwurfsvoll feststellt:

12 DER MANN Aber sie hätten ihm nicht die Jacke zu zerreißen brauchen. So dick hat es unsereiner nicht.

und auf den Widerspruch der Frau hin trotzig beharrt:

14 DER MANN Sie hätten sie ihm nicht zerreißen brauchen.

versucht er, indem er seiner Empörung über die zerrissene Jacke Ausdruck verleiht, offensichtlich auf die Seite des Anstands zurückzukehren. Aber diese Empörung gehorcht der Strategie des Terrors. Denn sie lenkt von der eigentlichen Tat, der physischen und psychischen Misshandlung des Nachbarn durch die Gestapo (und dem, was ihm noch bevorsteht) ab. Diese sechs, von Brecht kunstvoll in dem kurzen Dialog vorgeführten Haltungen, bilden den eigentlichen dramatischen und thematischen Kern der Szene.⁷ Um sie zu entdecken, muss der Text bereits beim Lesen inszeniert werden, es müssen Körperhaltungen, Sprechgestaltungen und Bewegungsabläufe imaginiert und mental miteinander verknüpft werden. Der Leser muss zugleich Zuschauer, Regisseur und Schauspieler eines Geschehens sein, das in die Artikulation des Textes eingeschrieben ist und das durch eine intermediale Lektüre realisiert werden kann. Eine solche Lesepraxis bildet eine Voraussetzung für den multimedialen Umgang mit Dramentexten im Unterricht.

4. Statt einer Zusammenfassung: Fünf Thesen für die intermediale Lektüre von Dramentexten im Deutschunterricht

1. Es gibt eine *immanente Intermedialität des Textes*, die gerade für die Unterrichtsarbeit mit Dramentexten von zentraler Bedeutung ist, da sie den Zugang zu unterschiedlichen medialen Realisierungen eines Textes eröffnet und damit eine enge Verknüpfung von Text, Verfilmung und Aufführung im Unterricht ermöglicht.
2. Als Schnittstelle für den Übergang von einer medialen Realisierung zur anderen erweist sich dabei die *implizite Inszenierung* im Text. Intermediales Lesen findet deshalb dort statt, wo die Lektüre auf das visuelle, akustische, körperliche, räumliche und zeitliche Inszenierungsgefüge zielt, das in die textuelle Artikulation eingeschrieben ist.
3. Die Inszenierungsaktivität des Textes setzt einen Textbegriff voraus, der die performative Dimension des Textes beschreibbar macht. Dies leistet ein *diskursives Textmodell*, das den dramatischen Text als Gefüge von miteinander vernetzten Äußerungsakten versteht. Die entscheidende Frage bei der Dramenanalyse ist dann nicht mehr „Was ist der Inhalt der Replik?“, sondern „Was *macht* die Replik im dialogisch-situativen Kontext der Szene?“
4. Im Geschriebenen wie im Gesprochenen resultiert die diskursive Performativität einer Äußerung aus ihrer jeweiligen *Artikulation*. Artikulation meint dabei das Zusammenspiel aller sinnmachenden Gestaltungsmomente in einem Sinnzusammen-

⁷ Brecht hat 1938 im Arbeitsjournal in diesem Sinne von dem Stück als einer „Gestentafel“ gesprochen, und betont, dass es ihm darum gegangen sei, „die Gesten des Verstummens, Sich-Umblickens, Erschreckens usw.“ zu zeigen, eben um „[d]ie Gestik unter der Diktatur“ (Brecht, 1994, 318).

hang (innerhalb der einzelnen Replik, der dialogischen Sequenz, der Szene, des Aktes etc.).

5. Für den Dramenunterricht ergeben sich aus dem Gesagten drei Konsequenzen: a) Das Konzept der intermedialen Lektüre führt dazu, dass Dramen als Lesetexte ernst genommen werden können, weil sie ihre genuin dramatische Dimension bereits beim Lesen entfalten. Die Lektüre stellt somit eine umfassende Realisierungs- und Erfahrungsform des Dramatischen dar und braucht nicht als Notbehelf gegenüber der „authentischen“ Rezeption des Stückes im Theater betrachtet werden; b) die Reduzierung der Dramenlektüre auf Verfahren des sinnentnehmenden Lesens (Inhaltsangabe, Wiedergabe der Handlung, thematische Lektüren) muss um Formen des inszenierenden Lesens erweitert werden, da nicht-inszenierende Lesepraktiken bei Dramentexten zu semantischen Verkürzungen und Banalisierungen führen müssen; und c) intermediale Lektüren eröffnen die Möglichkeit einer engen Vernetzung zwischen verschiedenen medialen Realisierungen eines Textes im Unterricht, so dass sich etwa die Lektüre des Dramentextes und der Besuch einer Aufführung in jedem Moment der Unterrichtseinheit gegenseitig ergänzen können.

5. Literatur

Bildungsstandards 2003 = Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4. 12. 2003). Online:

< [http://www.kmk.org/no_cache/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html?sword_list\[0\]=bildungsstandards](http://www.kmk.org/no_cache/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html?sword_list[0]=bildungsstandards) >. (Letzter Zugriff: 15. Januar 2009)

Brecht, Bertolt 1967: Gesammelte Werke in acht Bänden. Band II: Stücke 2. Frankfurt a. M.

Brecht, Bertolt 1994: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Herausgegeben von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei, Klaus-Detlef Müller. Band: 26: Journale I. Berlin, Weimar, Frankfurt a. M.

Fischer-Lichte, Erika 1985: Was ist eine werktreue Inszenierung? Überlegungen zum Prozeß der Transformation eines Dramas in eine Aufführung. In: Dieselbe (Hg.): Das Drama und seine Inszenierung. Tübingen, S. 37–49

Fischer-Lichte, Erika 2001: Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative. Tübingen

Humboldt, Wilhelm von 1996a: Über die Buchstabenschrift und ihren Zusammenhang mit dem Sprachbau [1824]. In: Derselbe: Werke in fünf Bänden. Band III: Schriften zur Sprachphilosophie. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart, S. 82–112

Humboldt, Wilhelm von 1996b: Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts [1820–1835]. In: Derselbe: Werke in fünf Bänden. Band III: Schriften zur Sprachphilosophie. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart, S. 368–756.

Lösenner, Hans 1999: Der Rhythmus in der Rede. Linguistische und literaturwissenschaftliche Aspekte des Sprachrhythmus. Tübingen

Lösenner, Hans 2006: Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse. Paderborn

Meschonnic, Henri 2008: Dans le bois de la langue. Paris

Siebauer, Ulrike / Lösenner, Hans 2008: Übungsmaterialien zum hörenden Lesen. Online: <<http://www.loesener.de/uebungen>>

Totzeva, Sophia 1995: Das theatrale Potential des dramatischen Textes. Ein Beitrag zur Theorie von Drama und Dramenübersetzung. Forum Modernes Theater. Schriftenreihe 19. Tübingen

Trabant, Jürgen 1998: Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache. Frankfurt a. M.