

Einleitung

Im Theater werden Dramen aufgeführt, im Deutschunterricht werden sie gelesen. Man mag diese Aufteilung als selbstverständliche Gegebenheit hinnehmen oder als didaktisches Grundübel ansehen, jedenfalls stellt sie die Begegnung mit dem Drama im Unterricht vor unübersehbare Herausforderungen. Das erklärt, warum sich so gut wie alle dramendidaktischen Modelle der letzten Jahrzehnte um die Überwindung der Trennung zwischen theatraler und schulischer Rezeption bemüht haben. Das gilt ebenso für die von Ingo Scheller entwickelten szenischen Verfahren wie für die von Günter Waldmann vorgeschlagenen Schreibexperimente mit Dramentexten (Scheller 2004, Waldmann 2013). Zweifellos verdankt die Dramendidaktik diesen und anderen Ansätzen wertvolle Anregungen, aber sie ändern nichts an dem Grundproblem der Dramendidaktik: Sowohl in der szenischen Interpretationsarbeit als auch bei schreiorientierten Annäherungen muss der Dramentext *gelesen* werden. Deshalb ist neben Waldmann und Scheller als dritter methodischer Ansatz der von Harald Frommer zu nennen, dessen inzwischen leider vergriffene Einführung mit dem sprechenden Titel „Lesen und Inszenieren“ (1995) grundlegende Überlegungen für das *lesende* Erkunden von Dramentexten bietet. Frommer zeigt, warum die Frage nach der Art und Weise, *wie man ein Drama lesen kann*, für den unterrichtlichen Umgang mit Dramen unumgänglich ist. Aber wie liest man Texte, deren Charakteristikum darin liegt, dass sie aus gesprochener Handlung bestehen?

Das entscheidende Problem liegt nach Frommer darin, dass die Tätigkeit des Inszenierens im Klassenraum nur simuliert werden kann und selbst diese Simulationen nur in Ausnahmefällen möglich sein dürften (Frommer 1995, 29 f.). Frommer versucht dieses Dilemma aufzulösen, indem er Inszenierung und Lektüre durch den aus der Rezeptionsästhetik entlehnten Begriff der *Konkretisation* miteinander verknüpft. Konkretisierend lesen heißt für Frommer, das Gelesene durch die Vorstellungskraft des Lesers zu entfalten und zu individualisieren. Dies geschieht, indem Elemente aus dem Text durch solche ergänzt werden, die der Leser beisteuert (ebd., 73). Auf diese Weise verbindet das Konkretisieren die freie Imagination mit der textgeleiteten Interpretation (ebd., 74). Das vorliegende Buch verdankt Frommers Grundlagenwerk vielfältige methodische Anregungen, dennoch beruht es auf anderen theoretischen Prämissen und schlägt einen anderen Weg ein. Im Unterschied zu Frommer wird im Folgenden davon ausgegangen, dass das Lesen, genauer gesagt eine bestimmte Form des Lesens, der theatralen Auf-

führung ebenbürtige Inszenierungserfahrungen eröffnet (Lösener 2005 u. 2006, 205 ff.). Um die Kluft zwischen Lektüre und Inszenierung zu überwinden, bedarf es einer Leseweise, die ich als *inszenierendes Lesen* bezeichne. Wie diese Form des Lesens theoretisch begründet und praktisch gelernt und geübt werden kann, wird in dem vorliegenden Buch erläutert.

Der Titel „Gegenstimmen“ weist auf eine Eigenart dramatischer Texte hin, die mit der Entstehung des Theaters im Athen des 6. Jh. v. Chr. verbunden ist. Denn das kultische Chorlied zu Ehren des Gottes Dionysos verwandelt sich in dem Moment in ein Schauspiel, als dem Chor erstmals eine einzelne Stimme gegenübergestellt wird. Indem diese Stimme gegen die des Chores anspricht, tritt eine Person aus der Gruppe heraus und wird zu einem Schauspieler, der das von dem Chor berichtete Geschehen für die Zuschauer vorführt und verkörpert. Im Laufe der Entwicklung des Theaters werden dieser Stimme dann weitere Gegenstimmen hinzugefügt, so dass das dialogische Wechselspiel von Rede und Gegenrede zum beherrschenden, die Handlung erzeugenden und vorantreibenden Darstellungsprinzip wird.

Das Prinzip der Gegenstimmlichkeit besitzt aber noch eine weitergehende Bedeutung für das Theater, denn es bildet bis heute das wichtigste Strukturmerkmal dramatischer Texte. Anders als in der erzählenden Literatur wird der Leser bei der Lektüre eines Dramentextes mit einer Reihe von Stimmen konfrontiert, die unter Verzicht auf eine übergeordnete Erzählinstanz gegeneinander und miteinander agieren. Dass diese dialogische Verknüpfung von Sprechereignissen, die in der Fachterminologie als „Repliken“ bezeichnet werden, auch in schriftlicher Form eine starke theatrale Qualität besitzt, wusste bereits Aristoteles, der an zwei Stellen seiner *Poetik* darauf hinweist, dass „die Wirkung der Tragödie [...] auch ohne Aufführung und Schauspieler zustande“ kommen könne – eben bei der bloßen Lektüre (Aristoteles 1982, 25, vgl. 97). Eine sprachtheoretische Erklärung für dieses Phänomen findet sich aber erst viele Jahrhunderte später, bei Henri Meschonnic, der – ausgehend von der Praxis der Bibelübersetzung – eine Theorie des Rhythmus entwickelt, die den *Rhythmus als Sprechbewegung im Text* beschreibbar macht (Meschonnic 1982, vgl. auch Haueis 2015). Von Meschonnic's Konzeption des Rhythmus aus wird plausibel, warum es im Geschriebenen so etwas wie eine Stimmlichkeit gibt, die sich durch Tempo und Rhythmus auszeichnet, die Körperlichkeit und Affekt ausstrahlt und gestische Qualitäten im Brecht'schen Sinne besitzt. Stimmlichkeit – das ist für die hier entwickelte Methode des inszenierenden Lesens von entscheidender Bedeutung – ist bereits im Text wirksam und kommt nicht erst durch die Konkretisationen des Lesers ins Spiel. Deswegen ist es sinnvoll, zwischen der *Stimme* (als tatsächlicher Stimme des Schauspielers oder als vorgestellter Stimme im Kopf des Lesers) und der *Stimmlichkeit* als sprachlich modellierter Sprechgestaltung im Text zu unterscheiden. Beide – Stimme und Stimmlichkeit – kommen im Leseakt und beim Spiel auf der Bühne zusam-

men: Die Stimme des Lesers oder des Schauspielers macht die Stimmlichkeit im Text hörbar, sichtbar, erlebbar – und verändert diese zugleich. Und gleichzeitig wird die lesende oder sprechende Stimme durch das, was sie liest oder spricht, ebenfalls verwandelt und erweitert. Diese Wechselwirkungen zwischen Lektüre und Text, Stimme und Stimmlichkeit bilden den Ausgangspunkt für die Methodik des inszenierenden Lesens, in dessen Grundlagen der erste Teil des Buches einführt.

Im zweiten, praxisorientierten Teil werden Einsatzmöglichkeiten des inszenierenden Lesens im Unterricht vorgestellt. Das Übungsmaterial dazu bilden zehn Szenen aus *Furcht und Elend des Dritten Reiches*, Bertolt Brechts theatraler Studie zum Alltagsleben im nationalsozialistischen Deutschland. Jede der Szenen enthält eine in sich geschlossene Handlung und beleuchtet einen anderen Aspekt des Lebens unter der Herrschaft des Terrors. Der dokumentarische Charakter des Stücks lässt die Lektüre immer wieder zu einer beklemmenden Zeitreise in den Alltag des „Dritten Reichs“ werden. Ihre theatrale Wirkung gewinnen die Szenen aber erst aus der experimentellen Art und Weise, mit der Brecht die einzelnen Situationen auslotet. So zeigt jede Szene neben dem totalen Machtanspruch der Diktatur und der Allgegenwart der Angst immer auch die kleinen, häufig unscheinbaren Spielräume der Widerständigkeit, die den Personen auch dort bleiben, wo jede freie Meinungsäußerung unter Androhung schwerster Strafen untersagt ist. Brechts Szenen, und das macht ihre Modernität aus, sind Einübungen in die sichtbaren und unsichtbaren Haltungen des heimlichen Widerstands in Zeiten, wo der Terror die Herrschaft übernommen hat und das alltäglichste Gespräch lebensgefährliche Folgen haben kann. Dabei ist Widerstand bei Brecht immer auch eine Frage der Stimme, der Fähigkeit, seine eigene Stimme gegen den Chor der ängstlichen Anpassung zu bewahren, auch in der Verstellung und im Schweigen. Die Gegenstimme kann, in allen ihren Spielarten, die Brecht hier vorführt, der Anfang vom Ende des Terrors sein.

Da die Szenen des Stücks sich in Thematik, Schwierigkeitsgrad und Länge voneinander unterscheiden – das Spektrum reicht von der kurzen, ausschnitthaften Momentaufnahme bis hin zum fast halbstündigen Einakter –, kann je nach Lernvoraussetzungen und Interesse die passende Szene für den Unterricht ausgewählt werden. Da ein gewisses historisches Grundwissen über die Zeit des Nationalsozialismus vorhanden sein sollte, bietet sich die Arbeit mit den Szenen ab dem 9. Schuljahr an. Die einzelnen Kapitel werden jeweils durch eine *vorbereitende Lektüre* eröffnet, in der für die Unterrichtsarbeit bedeutsame theatrale Gestaltungsweisen und historische und thematische Bezüge der jeweiligen Szene erläutert werden. Einzelne historische Begriffe aus der NS-Zeit, die im Text vorkommen, werden im *Glossar*

am Ende des Bandes in einer auch für Schüler¹ lesbaren Form erklärt. Daneben enthalten die meisten Kapitel, unter der Überschrift *Inszenierungslektüren*, Ausschnitte aus Seminararbeiten von Studierenden, in denen mentale Inszenierungen zu einzelnen Szenen dokumentiert werden. Den Abschluss jedes Kapitels bilden kommentierte Aufgabenvorschläge für die Arbeit mit der Szene im Unterricht.

Das vorliegende Buch führt in das Lesen von Dramentexten im Unterricht ein. Der Schwerpunkt liegt auf methodischen Zugängen zur Theatralität im Text, ausgehend von der lesenden Erfahrung mit ihm. Dabei erhebt der Band nicht den Anspruch, einen Überblick über ältere und neuere dramendidaktische Konzepte zu geben. Wer die Ansätze von Ingo Scheller, Günter Waldmann oder Harald Frommer kennen lernen will, sei auf deren einschlägige Publikationen verwiesen. Zur ersten Orientierung kann man nach wie vor den immer wieder aufgelegten Einführungsband von Franz-Josef Payrhuber *Das Drama im Unterricht* (1991) zu Rate ziehen. Aktueller ist allerdings die Einführung von Rudolf Denk und Thomas Möbius (Denk/Möbius 2006). Die Autoren bieten neben einer lesenswerten Darstellung zur Geschichte des Theaters von den Anfängen im antiken Griechenland bis zur neodramatischen Ästhetik im 21. Jh. und einem informativen Überblickskapitel zur Dramendidaktik von 1945 bis heute zahlreiche Vorschläge für einen theaterorientierten Umgang mit Dramentexten in der Schule. Obwohl es ihm gerade nicht um die Arbeit mit dramatischen Texten im eigentlichen Sinn geht, wird man auch Marcel Kunz' Projektideen für einen theatralisierenden Literaturunterricht mit Gewinn lesen (Kunz 2006). Kunz plädiert für eine konsequente Erfahrungsorientierung beim Umgang mit Literatur im Unterricht durch die Verbindung von szenisch-postdramatischen Texterkundungen mit der reflektierenden Auseinandersetzung im Gespräch. Einen anderen Weg schlägt Gabriele Paules Didaktik des Zuschauens ein, die für die Ausbildung theaterbezogener Rezeptionskompetenzen durch mehrphasige Vor- und Nachbereitungen eines Theaterbesuchs plädiert (Paule 2009). Der Frage, welche Kompetenzen dabei gefördert werden können, ist neben Kaspar Spinner (2010) auch Ralf Olsen nachgegangen, wobei letzterer vor allem der Verknüpfung zwischen sprachlichen, personalen und ästhetischen Lernerfahrungen im Blick hat (Olsen 2015). Weitere Impulse für die Entwicklung neuerer didaktischer Zugänge dürften von einer stärker intermedial ausgerichteten Theater- und Dramendidaktik zu erwarten sein, auf die etwa die Überlegungen von Marion Bönnighausen abzielen (Bönnighausen 2011).

Wie kann das Lesen von Dramentexten zu einer theatralen Erfahrung werden? Die Ausgangsfrage des Buches impliziert eine Kritik bestimmter

¹ Der Genusgebrauch orientiert sich hier und im Folgenden am Usus der gesprochenen Gegenwartssprache.

theatertheoretischen Positionen, die seit langem kontrovers diskutiert werden und deren bekannteste Vertreterin noch immer Erika Fischer-Lichte ist. Fragwürdig erscheint insbesondere der von ihr immer wieder behauptete Gegensatz zwischen dem semiotischen Modus des Texts und der Performativität des Theatralen (z. B. Fischer-Lichte 2001). Er beruht auf alten dualistischen Denkfiguren, die mit der Polarisierung zwischen Sprachlichkeit und Körperlichkeit einhergehen und u. a. auch in der postdramatischen Theatertheorie fortgeführt werden (Lehmann 1999). Die häufig unbeachtet gebliebene und systematisch unterschätzte Theatralität von Text und Lektüre löst diese Gegensätze auf, indem sie die Sinnlichkeit der Sprache und die Körperlichkeit der literarischen Erfahrung ins Spiel bringt. Insofern möchte der vorliegende Band auch zu neuen Sichtweisen auf grundlegende Aspekte des Theatralen anregen.

Zur Entstehung dieses Buches haben viele Personen beigetragen. An erster Stelle ist Johannes Herlyn zu nennen, der alle Arbeitsphasen mit unbestechlicher philologischer Expertise und großer Geduld begleitet hat und für dessen konzeptionelle Anregungen und hellsichtige Kommentare ich ausgesprochen dankbar bin. Danken möchte ich auch Nibert Giovannini für die Durchsicht des Glossars und für wertvolle Hinweise zu einzelnen historischen Gegebenheiten. Steffen Volz danke ich für viele Diskussionen in seinem Büro über den Nationalsozialismus als Thema der Literatur und als Teil unserer Geschichte. Unschätzbar ist für mich alles, was ich bei Christian Verhoeven über Theater und Theaterpädagogik lernen durfte. Mein Bruder Bernhard hat das Buchprojekt durch viele Gespräche über die Zeit des Nationalsozialismus begleitet. Das Foto auf dem Umschlag stammt aus einer Inszenierung von Brechts *Furcht und Elend des Dritten Reiches* der Theater-AG des Karlsruher Max-Planck-Gymnasiums im Jahre 2014 unter der Leitung von Birgit Voigt. Diese und zwei andere Abbildungen aus der Inszenierung wurden von den Beteiligten für diese Publikation freundlicherweise zur Verfügung gestellt. Herr André Lohmar war so freundlich, den Abdruck der Zeichnungen zu gestatten, die sein Vater, Heinz Lohmar, 1938 zur Pariser Uraufführung von *Furcht und Elend des Dritten Reiches* angefertigt hatte. Der Pädagogischen Hochschule Heidelberg danke ich für ein Forschungssemester im Winter 2012/13, das mir erlaubte, die Arbeit an diesem Projekt in Angriff zu nehmen. Mein Dank gilt schließlich meinen ehemaligen Studierenden aus Münster und Heidelberg, Janina Bachur, Bastian Bänsch, Anne-Marleen Buhr, Lioba Kristin Gründken, Elisa Franz, Kathrin Radtke, Nikola Steger (verheiratete Walther), Lisa Thull, Magdalena Tunk, Jessica Wagner und Nina Wilmes, die durch die Bereitstellung ihrer Texte die Kapitel zu den Szenen aus Brechts Zyklus in dieser Form möglich gemacht haben.