

ULF ABRAHAM

Sich ins Spiel bringen

Inszenierung im Kopf und ausgespielter Sinn im Übergang von der Rezeption zur dramatischen Gestaltung fiktionaler Texte

1. Zu erfahren, wie sich Leser ins Spiel bringen, liegt im gemeinsamen Interesse von Schulspieldidaktik und Rezeptionspragmatik

„Im Inneren des Lesers zu sitzen und die Ankunft der bunten Gestalten gelesener Phantasie zu sehen, ihre allmähliche Verwandlung und ihr Wurzelschlagen im Reich des Ichs zu verfolgen, das wäre des Rezeptionsforschers Traum. Aber selbst das Individuum sieht nicht in sich hinein, wie man in eine Kristallkugel schaut.“ (Willenberg 1978, 43)

Was weiß man über *Gestalten im Inneren des Lesers*? Der Doppelsinn dieser Frage ist intendiert, ihre Beantwortung dadurch freilich nicht leichter. Dennoch spielt sie eine wesentliche Rolle bei der Beurteilung dessen, was im Übergang von der Rezeption zur dramatischen Gestaltung fiktionaler Texte geschieht. Daß die kanonischen *Dramen* der deutschen Literaturgeschichte von Schiller bis Dürrenmatt nicht nur obligatorisch der Interpretation im Unterricht, sondern (fakultativ) auch der Inszenierungsarbeit anempfohlen werden, erscheint vielen so selbstverständlich, daß ihnen ein Nachdenken darüber nicht in den Zusammenhang von Leseforschung und Leseförderung zu gehören scheint, sondern in den ‚ganz anderen‘ Zusammenhang des Schulspiels und der ästhetischen Erfahrung. Aber

- nicht nur bieten sich Dramen dem „theaterorientierten Lesen“ (Haas/Willenberg 1988, 25) an, sondern generell fiktionale Texte der dramatischen Gestaltung.
- aus deutschdidaktischer Sicht ist das Abschieben solcher Gestaltungsarbeit in die ‚kreativen Nischen‘ von Theatergruppen zu bedauern (vgl. Abraham 1992).
- im Deutschunterricht ist das szenische Gestalten gelesener Texte meist genauso an den Rand gedrängt, wie umgekehrt in der Schulspielarbeit eine Förderung der Fähigkeit, die Spielvorlage *allererst zu lesen*, keine Rolle zu spielen scheint.

Wenn Haas/Willenberg (1988, 2) vom Schüler fordern, er solle Dramen stets „so lesen, als sollten sie aufgeführt werden“, so steht eine lese- und spieldidaktische *Theorie* zur Fundierung der resultierenden Methodenpraxis (erläutert ebd. am Beispiel des *Woyzeck*) gleichwohl noch aus. Sie kann meines Erachtens nur im Versuch erarbeitet werden, *rezeptionspragmatisches* Wissen über das „Wurzelschlagen“ der Texte „Im Reich des Ichs“ und *spielpädagogisches* Wissen über den interpretativen Charakter von Inszenierungshandlungen zusammenzusehen.

Es geht mir um die Frage, was die rezeptionspragmatische Leseforschung und eine Didaktik des dramatischen Gestaltens einander dort zu sagen haben, wo Texte mit literarischem Anspruch *auf dem Spiel stehen*; und wie das „Ich“ der Schüler als Spieler und Co-Regisseure sich selber in dieses Spiel bringt, ohne die Textvorgaben schlichtweg zu ignorieren. Zu erforschen ist dabei die Perspektive der Leseforschung auf das ‚Theaterspielen‘ ebenso wie die gegenläufige Perspektive von ‚Schulspielern‘ auf den Lesevorgang, den diese keineswegs einfach ein für allemal hinter sich haben, wenn sie zu gestalten beginnen.

2. Dramatisches Gestalten ist ‚interessegeleitete Stilisierung‘

„Was heißt Rezeption bei fiktionalen Texten?“ fragte sich 1975 Karlheinz Stierle. Seither hat sich eine Rezeptionspragmatik etabliert, die Aussagen auch zu literarischen Texten treffen will anhand der Frage, „was dem Leser geschieht, wenn er fiktionale Texte durch die Lektüre zum Leben erweckt“ (Iser 1984, 41).

Weder hermeneutisch noch empirisch angelegte Antworten darauf kommen freilich um das von Heiner Willenberg metaphorisch gefaßte Dilemma herum: Der individuelle Lesevorgang ist nicht transparent; zu dem, was im Leser während der Rezeption tatsächlich geschieht, haben Unbefugte (Deutschlehrer beispielsweise) keinen Zutritt. Wenn sich im Lesevorgang „die zentrale Phantasie des Lesers mit der des Autors berührt“ (Willenberg 1987, 19), so müßte man diese flüchtigen Berührungsmomente herauspräparieren können, um die „Projektionsleistung“ des Lesers von dem zu unterscheiden oder an dem zu messen, was der Text an „Vorstellungen“ aufbaut. Aber wie?

Nun macht sich, wer Wirklichkeit nicht direkt beobachten kann, ein Modell. In diesem Fall reichen die Vorschläge von den „Unbestimmtheitsstellen“ Roman Ingardens (1972) bis zu Wolfgang Iser's „Leerstelle als ausgesparter Anschließbarkeit“ (vgl. zuletzt 1984, 284 ff.) – immer mit dem Ziel, jene Mechanismen zu erklären, mit deren Hilfe der individuelle Leser sich selbst im Text unterbringt.

Solche Modelle sind nützlich; aber wer *Gestalten im Inneren des Lesers* nicht nur theoretisch behaupten will, tut gut daran, sich nicht allein auf sie zu verlassen. In diesem Sinn hat Reinhold Klinge szenisches Interpretieren als eine Möglichkeit vorgeschlagen, „wie man an die Primärrezeption der Schüler herankommen kann, ohne als Lehrer selbst zu viele Fragen vorzuformulieren oder selbst schon die ‚Unbestimmtheitsstellen‘ (oder ‚Leerstellen‘) signifikant zu machen . . .“ (Klinge 1980, 87).

Wer eine im Text angelegte Gestalt spielen, einen Schauplatz gestalten, einer Handlung subjektiv „Sinn“ geben will, der hat immer schon eine Projektion eigener Erfahrungen (Begriffe, Affekte, Handlungsmuster) vollzogen und macht deren Ergebnis im Akt der dramatischen Gestaltung *öffentlich*. Er stellt es damit aber auch den „szenischen Konkretisationen“¹ der ‚Inszenierungen‘ aus fremden

¹ Dieser Begriff, bei Ingarden (1972) positives Gegenstück zu dem der Unbestimmtheitsstelle, hat sich eingebürgert zur Beschreibung dessen, was dem rezipierten Text im Übergang zu ‚Anschlußhandlungen‘ gestaltender Art widerfährt (vgl. etwa Frommer 1988a, 15 ff.).

Köpfen gegenüber. Seine Verkörperung einer Rolle etwa findet Zustimmung oder stößt auf Ablehnung; oder aber sie stellt eine ambivalente, durchaus fruchtbare Irritation dar. In jedem Fall können „Lesarten“ (Schutte 1985, 31) zur Diskussion der Lerngruppe (vor-, nach-)gestellt werden als *Spielarten*, und die Arbeit am Spieltext hat begonnen.

Eine Inszenierung beginnt mit dem „Verstricktsein“ (vgl. Iser 1984, 210 ff.) in einen Text oder gar nicht. Dieses ist der rezeptionspragmatischen Erforschung schwer zugänglich, solange lediglich Leserreaktionen untersucht werden; warum aber sollte man nicht die *Leseraktionen*, die der spielerischen Gestaltung des Gelesenen gelten, als Zeugnisse der Verstrickung begreifen können? Des Lesers „Interesse an der imaginären Szenerie“ hat Willenberg als erste Bedingung für eine gelingende Annäherung an den Text bezeichnet (1978, 29). Dieses Interesse *bemächtigt sich* aller „Unbestimmtheitsstellen“, die ein epischer Text etwa bei der Schilderung eines Schauplatzes oder der Charakterisierung einer Figur allemal läßt und die auch bei naturalistisch-detailfreudigen „Nebentexten“ im Drama (vgl. Ingarden 1972, 403) immer bleiben. Dabei gehorcht der Leser-Spieler einerseits dem Zwang zur Vereindeutigung im verbalen und visuellen Aus-Spielen, nutzt aber andererseits diesen Zwang zum Hinzuassoziiieren als *Möglichkeit*, sich selber ins Spiel zu bringen.

Nicht erst beim „Inszenieren“ also denkt man sich (als Schauspieler, als Regisseur) irgendwelche ‚passenden‘ Gesten, Haltungen, Bewegungen, Tonfälle oder Requisiten aus, sondern auf dieser Ebene wird lediglich eine Auswahl getroffen und begründet aus dem, wovon im individuellen Leseprozeß – laut oder leise – der Text *bereits besetzt worden ist*. Die Inszenierung beginnt im Kopf; und sie beginnt auch dann, wenn dramatische Gestaltung durch eine Spielgruppe gar nicht intendiert ist. Jeder Akt des Lesens löst sie aus. Eine Inszenierungsarbeit aber, wo sie sich daran anschließt – und sie kann ja gar nicht anders –, ist „fixierte Rezeption“ im Sinne Stierles:

„Wo fixierte Rezeptionen einzelner Werke vorliegen, sind es immer schon artikulierte Rezeptionen, deren Partikularität nie einfach die Komplexität der konkreten Rezeptionserfahrung abbildet, sondern diese im Hinblick auf geltende Konzepte und Normen und je besondere Interessen stilisiert.“ (Stierle 1975, 361)

Besser ließe sich kaum theoretisch fassen, was die dramatische Gestaltung eines fiktionalen Textes durch eine spielende Klasse oder Gruppe² ist: eine *interessesgeleitete Stilisierung*.

2 Auf die Unterschiede zwischen produktorientierter dramatischer Gestaltung in einer Theatergruppenarbeit mit Aufführungsziel und prozeßorientierter szenischer Interpretation im Deutschunterricht gehe ich hier nicht ein; ich halte diese Unterschiede für gradueller, nicht für prinzipieller Natur und ihre Überbetonung für eine Folge der entkoppelten Entwicklung von Literaturdidaktik hier und Schulspieldidaktik dort.

3. Spielen ist Aus-Handeln von Textverständnis statt diskursiver Analyse

Wie es zu dieser „fixierten“ Stilisierung kommt, in der individuelle Rezeptionsprozesse beim Lesen eingefangen, bearbeitet und am Ende sozusagen produktförmig ausgespielt werden, das ist dem Inszenierungsvorgang regelrecht ablesbar: Hier nämlich können Spieler und Spielleiter gar nicht anders, als zunächst ihre partikulären Interessen am Text ins Spiel zu bringen: ihre internalisierten Klischees bestimmter Figuren als Typen, aber auch ihre durch die Lektüre aktualisierten Wunsch- und Angstbilder von sich selbst und von anderen. Während textanalytisch operierender Literaturunterricht noch immer darauf aus ist, „die Unterschiede in der individuellen Textwahrnehmung“ zu nivellieren und „die Spuren jener schöpferischen Lesetätigkeit zu tilgen“ (Frommer 1981, 3), die den literarischen Text mit eigenen Erfahrungen besetzt, könnte produktionsorientiertes Umgehen mit ihm auf solche Anteile an ‚Betroffenheit‘ nicht einmal verzichten, wenn es dies wollte. Und eben darin liegt seine Stärke.

Adäquates Textverständnis wird sicht- und hörbar im Spiel-Raum *ausgehandelt*, und zwar nicht in einem Klafzimmerdiskurs, der sich als „fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch“ versteht und doch bloß die vorauslaufenden Sinnsetzungen des Deutschlehrers einholen soll, sondern handlungs- und erfahrungsorientiert: Das Lächerliche, Banale, Läppische eines unangemessenen Tonfalls, einer unpassenden Haltung oder Gestik kann beobachtet und aus der Kritik heraus korrigiert werden.

Die didaktische Aufgabe der Regie besteht allererst darin, Situationen bereitzustellen, in denen Textwirkungen als Leserreaktionen *erfahrbar werden*, und diese Aufgabe läßt sich in Analogie zu den Glinzschen Sprachoperationen beschreiben: als probeweises Umstellen, Ersetzen, Erweitern, Weglassen. Denn auch dort, wo keine einzige Zeile, erst recht keine Figur gestrichen und nichts hingefügt würde – und das gibt es ja kaum im Profitheater, geschweige denn im Schulspiel – sind solche Operationen notwendig und werden faktisch ausgeführt (etwa, wenn einzelne Sätze, ein ganzer Auftritt einer Figur probenhalber von verschiedenen Spielern realisiert werden). Das heißt: *Bearbeitet* würde die Textvorlage auch dann, wenn sie am Ende wieder wortgetreu in der Endgestalt der Inszenierung erschiene, und nicht etwa nur dort, wo ein zwar dialogisch angelegter, aber epischer Ausgangstext massive Eingriffe erzwingt. *Und bearbeitet wird dabei immer auch die Rezeptionshaltung der Spieler*. Ihre Spielhaltung ist die Fortsetzung ihrer Lesehaltung mit anderen Mitteln.

Wenn etwa Harald Frommer (1988b, 25–29) von einer „Aufführung der Lektüre“ spricht und am Beispiel *Als Hitler das rosa Kaninchen stahl* ausführt, er habe Grundrisse der Berliner und Pariser Wohnungen der Familie zeichnen, ein Wahlplakat von 1933 entwerfen lassen und überhaupt „Kulissenmalerei“ als Vorarbeit für Stegreifspiele betrieben (ebd., 27), so beschreibt das Theatralische an diesem Bericht die produktiven Versuche ins Spiel gebrachter Schüler, die „Nischen der Erzählung“ zu besetzen: etwa durch „Eröffnung von Innenansichten“ einzelner Figuren oder durch Ausgestaltung von Schauplätzen und „Durchspielen“ von Situationen (vgl. ebd., 28f.)

4. Erstlektüre, Zweitlektüre und Produktion bringen den Schüler auf je eigene Art ins Spiel

Die Spannweite individueller Regiestile ist ebenso groß wie die der Lesehaltungen; den Prozeß des Ins-Spiel-Bringens, um den es hier geht, systematisch und modellhaft beschreiben zu wollen, ist deshalb schwierig. Versucht werden soll es dennoch, um vielleicht einen fruchtbaren Dialog zwischen Rezeptionspragmatik und Didaktik des Schulspiels anzustoßen. Dabei helfen soll

- rezeptionspragmatisch die von Stierle vorgeschlagene Unterscheidung zwischen „zentrifugaler“, so selbstbefangener wie illusionsbezogener *Erstlektüre* und „zentripetaler“, der Fiktionalität des Textes erst eigentlich zugewandter *Zweitlektüre* (vgl. Stierle 1975, 361), und
- schulspieldidaktisch ein Modell zur Beschreibung dramatischen Gestaltens im Spannungsfeld zwischen Prozeß- und Produktorientierung auf drei Ebenen: (1.) Expressivität vs. Imitation, (2.) kognitive „Sinn-Gebung“ vs. affektiv-soziale „Ver-Sinnlichung“ und (3.) ästhetische Autonomie vs. wirkungspragmatischer Anspruch (vgl. Abraham 1992).

4.1 Dem, was in meinem Modell (vgl. S.191) die erste Phase naiver Selbstexpression und gleichzeitig Klischeereproduktion ist, also der Versuch des einzelnen Lesers, sich selber und sein Erfahrungswissen um jeden Preis im Text wiederzufinden, entspricht bei Stierle die „zentrifugale Erstlektüre“, die den Text hemmungslos mit eigenen Projektionen besetzen will und ihn damit potentiell verfehlt. Spieldidaktisch gesehen, liegt solcher Umgang mit Textvorlagen auf der Ebene der *Spontaneität*: als Einnehmen scheinbar oder tatsächlich naheliegender Haltungen, als Ausagieren von Gesten, als Lautwerden von Tonfällen.

Die Gestaltungsversuche der Schüler – von denen erfahrungsgemäß manche ausschließlich sich selber spielen und andere ausschließlich imitieren, einige beides tun – oszillieren zwischen Selbstaussdruck und Imitation fremden Verhaltens und können sich auf eine Textvorgabe noch gar nicht ernstlich einlassen, solange nicht das Ausdrucksrepertoire der Spielgruppe erprobt, verstanden und kontrolliert erweitert ist – unter anderem durch Arbeit an verinnerlichten Rollenklischees und Rollenzuschreibungen, die – worauf H. R. Jauß (1979, 601) hingewiesen hat – weder beim sozialen noch beim ästhetischen Rollenspiel *total* sind. „Rollendistanz“ durch „Spaß am Spiel“ (Goffmann 1973) zu schaffen, bereitet spiel-didaktisch die Arbeit an dramatischen Figuren vor (vgl. unten, 4.2) und lesedidaktisch eine Zweitrezeption, die literarische Rollendarstellungen der Reflexion zugänglich macht. Was auf dieser Ebene an *Vorgaben* des Gestaltens überhaupt wahrgenommen wird, fällt nicht nur der „gefräßigen Aneignung“ (Rupp 1987, 67) anheim, sondern einer wuchernden Besetzung durch Projektionen, die nach der Dichotomie *das Eigene – das Fremde* strukturiert sind. In improvisierte Szenen projiziert man entweder sich selbst oder aber dasjenige hinein, was man pauschal für *den/die Andern* hält: als Parodie, Zitat, Klischee. Von solchen Voreinstellungen des Lesers muß jede didaktische Bearbeitung von Textwahrnehmung ausgehen.

4.2 Auf der zweiten Ebene kann dann daran gegangen werden, eine Textvorgabe als wirkliche Herausforderung dessen anzunehmen, was an Ausdrucksmög-

lichkeiten der Schüler inzwischen erspielt worden ist. Es geht jetzt darum, sie sich textangemessen und nicht nur selbstbefangen ins Spiel bringen zu lassen. Auch hier ist ein Spannungsverhältnis zu beachten, dasjenige nämlich zwischen „Sinnlichkeit“ und „Sinn“. Lesedidaktisch hat Gerhard Haas (Einleitung zu 1982, 12 f.) die wichtige Fähigkeit, Identifikation mit und Distanz zu literarischen Figuren miteinander zu vermitteln, als „Projektionskompetenz“ bezeichnet; spieldidaktisch gewendet, hat man es hier mit einer Spannung zwischen distanzierter Interpretation der Figuren, Motive, Handlungen des Textes einerseits und empathischer Versinnlichung ihrer Bewußtseins-, Affekt- und Motivationslage andererseits zu tun. Meine These ist die, daß der Prozeß der Zweitlektüre – die im Gegensatz zur „naturwüchsigen“ Erstlektüre (Rupp 1987, 63) *nicht* als dem Dramatischen Gestalten vorausliegend zu denken ist – über weite Strecken der Arbeit am Text identisch ist mit dem der Inszenierung. Es geht nicht um eine diskursiv schon vollzogene Textinterpretation und einen sich anschließenden, bloß noch fakultativen Akt der Gestaltung des schon Verstandenen, sondern *es geht um ein handelnd gewonnenes Verständnis als Vernehmen des Textwortlauts, als Einnehmen von Haltungen, als „Verrichten“ von Gesten* (vgl. Ritter 1986, 55). Solch tätige Interpretation aber muß – ebenso wie die diskursive ja auch – immer wieder hinter den Text zurückgehen und seine Verständnisvoraussetzungen aufsuchen.

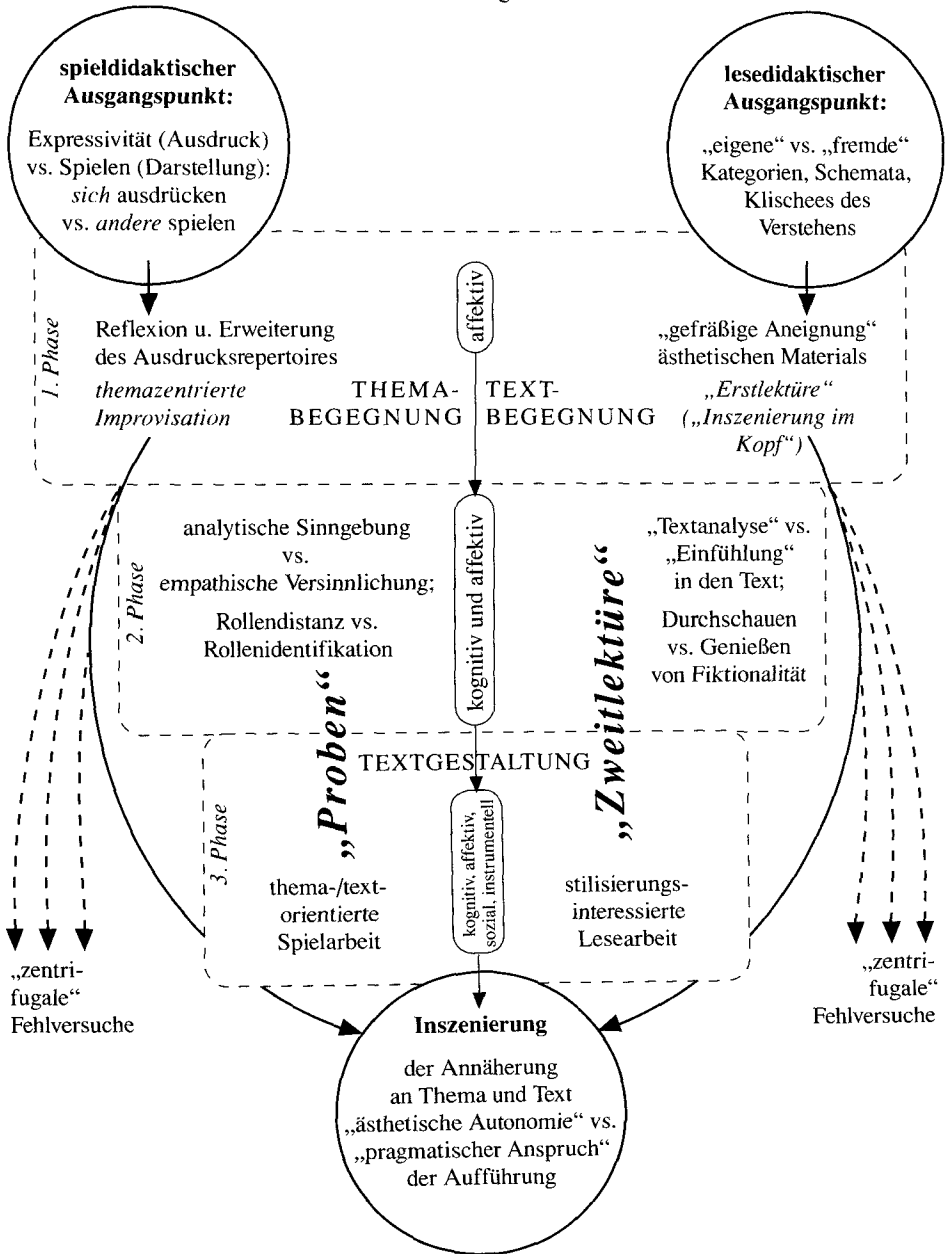
In diesem Sinn hat Rudi Müller (1983, 25) eine „Einarbeitung in Situationen“ der Spielvorlage *Die Neuen Leiden des jungen Werthers* beschrieben – etwa im handelnden Nachvollzug der Szene, in der Edgar mit den Kindern die Wände des Kindergartens bemalt. Darin sehe ich einen Versuch, die punktuell fehlende Alltagserfahrung sozusagen nachzuarbeiten, die für eine fruchtbare „Zweitlektüre“ selbst dann nötig wäre, wenn sie *nicht* ins Produktive gewendet werden sollte. Selbst dann würden ja Klischees und abstrakte Sinngebungsmuster („der kreativ-unangepaßte Edgar“) nicht hinreichen: An verschiedenen Inszenierungen der *Räuber* hat Klaus Scherpe gezeigt, daß Dramen nicht auf ihr „verbales Sinnpotential“ verkürzt werden dürfen, weil dieses durchaus im Widerspruch stehen kann zu der „unbotmäßigen Sprache von Lebenserfahrungen und unterdrückten Phantasien“, die erst im dramatischen Gestalten auch non-verbaler Textsignale sinnlich erfahrbar wird (vgl. Scherpe 1983, 62; 66).³

Die Unterscheidung zwischen „flächigen“ und „plastischen“ Charakteren (Frommer 1981, 64) macht auf dieser zweiten Ebene Sinn(lichkeit): Die im Text angelegten Figuren bieten sich entweder eher der typisierenden Zuschreibung eines „Habitus“ oder eher der individualisierenden Einfühlung in eine „Haltung“ (Scheller 1989, I, 79 ff.) an.

Schellers „Fragebogen zur Einfühlung“ – etwa in die Nebenfiguren von *Maria Stuart* (vgl. ebd., II, 71) – gehen ebenso von einer Plastizität der Figuren aus wie das „Schreiben von

³ Ähnliches gilt auch für nicht-dramatische Spielvorlagen: Freilich kann bereits „der Erzähltext als Dialogpartitur und Regieanweisung“ gelesen werden (Herdemerten 1983, 44), aber gegenüber dem rezeptiven Umgang mit demselben Text ist auch hier mit einer produktiven Spannung zwischen dem verbalen Sinnpotential und dem sinnlichen Aus-Spielen von Sinn zu rechnen. Auch aus Herdemertens Beispiel (Jo Pestums *Auf einem weißen Pferd nach Süden*) ist genau wie aus Schillers *Räubern* erst durch szenische Realisation das „Anarchische“ (Scherpe) herauszuarbeiten.

Modell:⁴ Verhältnis von Spieldidaktik und Lesedidaktik
im Prozeß der Annäherung an fiktionale Texte



4 Für eine ausführlichere Begründung der Dreiphasigkeit vgl. Abraham 1992.

Selbstdarstellungen für die Figuren“ oder die „Erarbeitung von Sprechhaltungen zu Äußerungen aus dem Text“ (ebd., 73). Auch das Spielen einer Szene mit Unterbrechungen durch Fragen des Spielleiters an die Figur („Was *denkst* du jetzt?“, vgl. ebd. 124 über Dürrenmatts *Physiker*) zielt auf Einfühlung hin und damit auf sinnliche Vergegenwärtigung eines plastischen Charakters. Demgegenüber bietet sich das Arbeiten mit Standbildern (Scheller, ebd.) dann an, wenn einzelne Figuren „flüchtig“ wahrgenommen werden, etwa weil der Text selbst dies nahelegt (vgl. Frommer 1981, 64 f.).⁵

4.3 Auf den bisher genannten Ebenen dramatischen Gestaltens ist auch selektive „szenische Interpretation“ oder die den Text erweiternde „Konkretisationsaufgabe“ zu einzelnen Situationen oder Figuren (Frommer 1988b, 29) lesedidaktisch fruchtbar. Solches Erproben von ‚Spielarten‘ muß nicht zur schulispielerischen Inszenierung weitergeführt werden. Wo dies aber intendiert ist, dort wird eine dritte Ebene erreicht, auf der die ins Produktive fortgeführte „Zweitlektüre“ an die Grenzen des ihr vorliegenden Textes stößt und sie transzendiert. Jetzt dominiert die Produktorientierung: Es geht darum, einen Konsens in der Lerngruppe herzustellen über die ästhetische Form, in der das ‚Stück‘ aufführbar ist; anders gesagt: über die *Art* der interessegeleiteten Stilisierung.

Auf dieser dritten Ebene sind jedoch nicht nur – dies wäre zu schematisch und reaktiv gedacht: vgl. Eggert 1980, 82 – die Unbestimmtheitsstellen der Textvorlage aufzufüllen, sondern diese ist überall dort als erschöpfte Vorgabe zurückzulassen, wo das inzwischen sichtbare Inszenierungskonzept erweiternde Konkretisationen oder auch verkürzende Verdichtungen (beispielsweise in der Handlung oder in der Anlage und Anzahl der Figuren) nahelegt.

Durch „Proben“, die in diesem Sinn sowohl Theaterproben als auch Glinzsche Ersatz- und Umstellproben sind, verwandeln sich jetzt die Textvorgaben (dramatische Texte wie bei Rupp 1987 und Scheller 1989/II oder epische wie bei Frommer 1988b und Herdemerten 1983) in *Stilisierungen*: Und dabei ist der ‚Stil‘ der Darstellung (Anlage der Figuren, Nutzung des Spiel-Raums, Requisite und Kulissen) die nach außen projizierte „Lesart“ der literarischen Vorlage.

Die Rede von der ‚Texttreue‘ einer Inszenierung verstellt demgegenüber eher, als daß sie erhellt, worum es hier geht: Die Gestalt, die erreicht wird, darf überhaupt nicht mehr ausschließlich an der Textvorlage gemessen werden, denn Schultheater ist kein abgespielter Schiller oder Dürrenmatt; eine Schulspielerarbeit, die den Namen verdient, benutzt nie das ‚Original‘ als Partitur, an der nur eben kurz zu streichen oder zu verändern wäre, sondern erspielt sich Rolle für Rolle und Szene für Szene das in der Spielgruppe konsensfähige Pendant zur ‚Inszenierung im Kopf‘: Alle Köpfe sind daran beteiligt, und allen muß auf dieser dritten Ebene die Spannung aufgehen zwischen ästhetischem Reiz und pragmatischem Wirkungsanspruch auf Zuschauer. Läuft jenes Gefahr, zum Selbstzweck des schönen Scheins auf der Bühne zu werden, so dieses, zum bloßen Bedeutenwollen herabzukommen.

⁵ Die gelegentlich erhobene Forderung, Schülern gerade keine „Rundplastik der Darstellung“ abzuverlangen, sondern bewußt den „Typ“ (vgl. Schwarz 1979 über eine Inszenierung von Hildesheimers absurdem Drama *Die Verspätung*), scheint mir allerdings zu produktorientiert gedacht: Die Inszenierung mag nur so zu retten sein; aber die Klischees (hier: des realitätsblinden eitlen Professors Scholzbabelhaus) zu hintergehen, wird durch solche Selbstbeschränkung auf einen typischen Habitus eher erschwert.

Erst, wo beide Tendenzen einander im Gleichgewicht halten, entsteht ein *Stück Theater*, das den erspielten Text aufhebt, ohne ihn zu verraten.

5. Text + Schüler = Stück

Wie die von Norbert Hopster geforderte, „durch zwangsfreie, d. h. spontaneitätsgel leitete Handlungen situativ inszenierte ästhetische Sinnlichkeit“ im Literaturunterricht (in: Stein 1980, 120) aussehen könnte, ist kaum irgendwo so leicht deutlich zu machen wie im Übergang von der Rezeption zur dramatischen Gestaltung.

Das Verhältnis, in das Lesevorgang und dramatisches Gestalten eines Textes hier zueinander gesetzt wurden, ist freilich *nicht* nur das der Ausbeutung einer Metapher (Lesen ist Inszenieren im eigenen Kopf), obwohl mir diese Metapher noch nicht erschöpft zu sein scheint; vielmehr geht es darum, auf knappem Raum sichtbar zu machen, wie und aufgrund welcher Überlegungen Lesen und Spielen einander ergänzen und befruchten.

Spieldidaktisch neu gesehen, erscheint der Vorgang der Erstlektüre, von Stierle als „naiv“ (1975, 349) disqualifiziert, als höchst notwendiges Durchgangsstadium der Sammlung möglicher Konkretisationen zu alldem im Text, was durch verschiedene Leser verschieden besetzt werden kann. Der dem Wissenschaftler suspekt Vorgang des „Hinzubringens“ von „lebensweltlichen Stereotypen“ zum Text (Stierle 1975, 366) erscheint dem Deutschlehrer als begrüßenswert; denn nur das ausgespielte Klischee, das verkörperte Stereotyp entlarvt sich augenfällig selbst und wird dann zurückgewiesen, statt im Kopf des für sich selber wild und gefräßig inszenierenden ‚Erstlesers‘ steckenzubleiben, von dem ja niemand garantieren kann, daß er danach überhaupt noch Subjekt einer Zweitlektüre *wird*.

Andererseits erscheint spieldidaktisch die „zentripetale Zweitlektüre“ nicht mehr „ungewohnt, mühevoll, methodisch aufwendig“ (Stierle 1975, 375), sondern als lustvoller Vorgang des Ausagierens verschiedener „Lesarten“ und letztlich als ein *Ausspielen von Sinn*, das mehr ist als bloßes Begreifen und es doch befördert: nämlich Gestalten. Auf der dritten Ebene ist wiederum der einzelne Schüler gefordert, sich ins Spiel zu bringen, nun freilich nicht mehr als hemmungslos projizierender, sich den Text beliebig anverwandelnder Leser, sondern als Co-Autor, der an der Verwandlung der Vorlage – sei sie von Haus aus dramatisch oder nicht – in ein Stück Theaterwirklichkeit aktiv beteiligt wird: *Text + Schüler = Stück*, um eine Formel von Krejci/Schmitt (1984, 117) abzuwandeln.

6. Zu gestalten ist nicht der Text, sondern die Annäherung der Leser an ihn

Der Akt des Lesens, kritisierte Frommer (1981, 3) zu Recht, gelte gemeinhin „als Vorstufe, nicht als Inhalt oder Gegenstand des Literaturunterrichts“. Dieser Gefahr ist der Akt des *Spielens* nicht ausgesetzt: Ihn als bloße Vorstufe beiseitezuschieben, ist unmöglich. Darin liegt sein Vorzug. Er erlaubt die *begleitende* (nicht nur die nachträgliche) Thematisierung von Verstehensakten.

Wenn Rudi Müller die Inszenierung eine „Methode praktisch-gestaltender Analyse“ nennt (Müller 1983, 25), so meint er nicht Analyse eines vorliegenden Textobjekts im Wege der szenischen Interpretation, sondern *Analyse der Annäherung an den Text*. Diese inszenierte Annäherung als Prozeß des Sich-ins-Spiel-Bringens kann produktförmig werden; sie muß dies aber nicht, um literaturdidaktisch Sinn zu machen (vgl. ebd., 27). Die Tatsache, daß nie nur ‚der Text‘ – wie bearbeitungsbedürftig auch immer – bearbeitet wird, sondern immer der Rezeptionsprozeß der Spielgruppe, muß selbstreflexiv mitgespielt werden: An- und ausgespielt werden die eigenen Sinnzuschreibungen der Spieler, ihre Projektionen, Identifikationen, ‚Betroffenheiten‘, aber auch ihre Vorbehalte gegen den Text.

Wenn damit der Spielraum szenischer Produktion im Zusammenhang mit literarischem Lesen abgesteckt ist, so bleibt zu betonen, daß eine dramatische Gestaltung, die sich der Darstellung subjektiver Annäherungen an Textvorlagen verschrieben hat, keineswegs diese *wiederzugeben* braucht; Jürgen Bohse (1982, 212 ff.) hat exemplarisch an den *Räubern* gezeigt, daß und wie der inszenierte *Prozeß* gegen einen Dramenhelden – also ein szenisches Spielhandeln nach dem Aktionsmuster des Tribunals – geeignet ist, die voreilige Abstraktion philologischer Deutungen zu überwinden und dem Rezeptionsprozeß einen „Ereignischarakter“ wiederzugeben, der „das Handeln auf einer fiktionalen und auch ästhetisch durchdrungenen Ebene spontan stärker lustbesetzt“ werden läßt (ebd., 215).

Jeder Gestaltungsarbeit zugrunde liegen individuell „hinzugebrachte“ Erfahrungen – auch: Leseerfahrungen an anderen Texten! –, auf die einzelne Textsignale mehr oder weniger schlüssig bezogen werden. Insofern ist dramatische Gestaltung nicht eine ‚bessere‘ Lektüre, aber auch nicht eine ‚schlechtere‘, sondern so subjektiv und so verständigungsbedürftig wie Lesen überhaupt. Es hat freilich einen entscheidenden Vorteil: Die Verständigung erfolgt über sicht- und hörbare Vorgänge, nicht über das „Innere des Lesers“.

Zur „Kristallkugel“ wird er damit zwar nicht; aber das „Filmszenario innerer Bilder“, rezeptionsästhetisch als „Prozeß szenischer Verlebendigung“ gedacht (Klinge 1980, 97), wird (be-)greifbar und dingfest gemacht: prozeßorientiert in Akten szenischen Interpretierens oder produktorientiert in einer theatralischen Realisation, die nach einer „themenzentrierten“ Phase (vgl. S. 191, Modell) der Selbstverständigung der Spielgruppe unter „gefräbiger“ Aneignung geeigneten literarischen „Materials“ (Rupp 1987, 67) ein Szenarium entwickelt, das die individuellen Szenarien aller Spieler enthält und überformt.

Die „inneren Sehräume“ (Willenberg 1978, 31) werden von einer imaginären auf eine äußere Bühne, in einen Spiel-Raum gleich welcher Art verlegt und damit – für Schüler und Lehrer, für Spieler und Spielleiter – verfügbar. Denn unser Auftrag als Pädagogen und Literaturlehrer ist: den Schülern die in den Texten kodierten „fremden Erfahrungen“ (Fingerhut 1980, 208) ebenso verfügbar zu machen wie ihre eigenen Begriffe, Affekte und Handlungsmuster, auf die der Text trifft. Und nur, wer über seine eigenen „Verstehenstopoi“ (als *Kategorien*, *Schemata* und *Klischees* des Verstehens: vgl. Nündel/Schlotthaus 1978, 87) *verfügt*, kann sich bewußt zusammen-lesen, was er braucht, ohne den Text aus den Augen zu verlieren. Und aus den Ohren. Und aus dem Sinn.