

FU Berlin
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Institut für Romanische Philologie
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
WS 2013/14

Masterarbeit

im Lehramtsmasterstudiengang 120 LP

Fachdidaktik Spanisch

Spanische Kurzgeschichten spielend interpretieren

**Ein Beitrag zur Förderung der literarischen Kompetenz im
Fremdsprachenunterricht**

1. Prüferin: Prof. Dr. Daniela Caspari

2. Prüferin: Katharina Kräling

Vorgelegt von: Rebecca Nagel

clou@zedat.fu-berlin.de

Let your body do the thinking.

Ananthaswamy 2010

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
1.1 Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen	7
2. Szenische Interpretation im Fremdsprachenunterricht	
2.1 Szenische Interpretation und Szenisches Spiel: Definition der zentralen Begriffe	9
2.2 Szenische Interpretation im Kontext des FU: Forschungsüberblick und Relevanz des Prinzips	14
2.3 Vier Merkmale szenischer Interpretation	18
2.4 <i>Zwischenfazit I</i> : Szenische Interpretation und fremdsprachliche Literatur – erste Hypothesen	25
3. Literarische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	
3.1 Was ist literarische Kompetenz?	26
3.2 Wie lässt sich literarische Kompetenz fördern?	30
3.3 Modelle literarischer Kompetenz: Das Modell nach Surkamp	31
3.3.1 Bewertung des Modells	33
3.4 <i>Zwischenfazit II</i>	34
4. Förderung der literarischen Kompetenz durch szenische Interpretation im FU: das didaktische Potential des Prinzips	36
4.1 Schulung von Aspekten literarischer Kompetenz durch Techniken szenischer Interpretation	41
5. Kurzgeschichten spielend interpretieren – konkrete Einsatz- möglichkeiten im Fremdsprachenunterricht Spanisch	43
5.1 Auswahl der Kurzgeschichte <i>El hijo de madre</i> von Francisco Pavón	44
5.1.1 Eignung der Kurzgeschichte für die SI	45
5.1.2 Szenenübersicht und -analyse	45
5.2 Der Unterrichtsvorschlag von Christiane Peck	52

5.3 Analyse des Unterrichtsvorschlags in Hinblick auf die Schulung der literarischen Kompetenz	59
5.3.1 Szene 1 <i>La llegada del nuevo alumno</i>	60
5.3.2 Szene 2 <i>El retrato de Lilianín</i>	61
5.3.3 Szene 3 <i>El oficio de su madre</i>	64
5.3.4 Szene 4 <i>En el patio</i>	66
5.4 Zwischenfazit III: Was ist hinsichtlich eines Änderungsvorschlags zu beachten?	69
5.5 Vorschläge für eine überarbeitete Version des Unterrichtsentwurfs	70
5.5.1 Einstiegsphase	71
5.5.1.1 Fantasiereise	71
5.5.1.2 Standbild	72
5.5.2 Inszenierungsphase	74
5.5.2.1 Einführung in die Szene: Szenisches Lesen und Raumbeschreibung	75
5.5.2.2 Einführung in die Figuren I: Rollenbiografie und -interview	78
5.5.2.3 Einführung in die Figuren II: Verhaltens- inszenierungen und Sprechhaltungen	79
5.5.2.4 Einführung in die Figuren III: Statue	81
5.5.3 Ausblick: Vertiefungsphase und Szenische Reflexion	82
5.5.3.1 Reflexion in der Inszenierungsphase	82
5.5.3.2 Reflexion während/im Anschluss an die Präsentationsphase	83
5.5.3.3 Reflexion durch Auswertung in der Vertiefungsphase	85
6. Fazit	86
7. Anhang	93
8. Literaturverzeichnis	101

1. Einleitung

*Literarisch zu lesen heißt nicht nur, einen Text zu „verstehen“; es heißt vor allem, sich jenem **Spiel willig zu überlassen**, das ein Text mit unseren Kenntnissen, Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeiten beginnt. Genauso wie eine Partitur kann ein literarischer Text nicht „entschlüsselt“ oder in irgendetwas anderes „übersetzt“, **er kann nur gespielt werden** [...]. (Abraham, 2005: 19, Hervorhebung: Rebecca Nagel)*

Literatur im Fremdsprachenunterricht (FU): Ja! Aber mit welchen Zielvorgaben und vor allem: Wie? Auf dieses Plädoyer und die beiden sich daran anschließenden Fragen möchte ich in meiner Arbeit eine mögliche Antwort geben. Wie bereits im eingangs aufgeführten Zitat angeklungen, steht dabei der Begriff des Spiels im Zentrum.

Im Titel meiner Masterarbeit „Kurzgeschichten spielend interpretieren“ klingt die Möglichkeit eines *anderen* Umgangs mit Literatur an. Im Rahmen dieses *anderen* Umgangs soll mit dem literarischen Text nicht nur im übertragenen Sinne – d.h. gleichsam auf der inneren Bühne eigener Vorstellungstätigkeit – gespielt werden, es soll hier tatsächlich, auch im wortwörtlichen Sinne, gespielt werden: Einen literarischen Text spielend interpretieren bedeutet in diesem Zusammenhang, den szenischen Charakter, der allen Lese- und Deutungsprozessen inhärent ist, sichtbar werden zu lassen und ihn auf die äußere Bühne zu holen – in Form von Inszenierungen.

Ganz konkret geht es im Rahmen dieser Arbeit zum einen um das Prinzip der szenischen Interpretation (SI), welche eine Möglichkeit darstellt, Literatur szenisch erfahrbar werden zu lassen; zum anderen soll die Verbindung zwischen diesem Prinzip und der Schulung von literarischer Kompetenz aufgezeigt werden: Durch szenische Interpretation können unterschiedliche Aspekte literarischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht gefördert werden; das Prinzip eröffnet dem Fremdsprachenunterricht damit vielfältige Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit authentischen literarischen Texten – so die Ausgangsthese in diesem Zusammenhang.

Im Zentrum meiner Arbeit steht also die Untersuchung des fremdsprachen - didaktischen Potentials von szenischer Interpretation zur Förderung der literarischen Kompetenz. Hierbei soll bewusst nicht die große fremdsprachliche Theateraufführung als eine mögliche Form von Inszenierung fokussiert werden, gedacht ist vielmehr an die – oft wesentlich praktikablere und nicht weniger

ertragreiche – Alternative, Kurzprosa zu inszenieren. Diskutieren möchte ich in diesem Zusammenhang, ob und wie die szenische Interpretation auf szenisch dichte Momente von Kurzprosa angewendet werden kann - mit oben benanntem Ziel: im Sinne der Förderung spezifischer Aspekte literarischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.

Ein *anderer* Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht also: Ist das Thema meiner Masterarbeit nicht ein ‚alter Hut‘ angesichts der Tatsache, dass kreative Verfahren schon seit geraumer Zeit beim Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht Konjunktur zu haben scheinen?¹ Ich behaupte: Nein, denn das Spezielle meines Forschungsthemas liegt in der Besonderheit des Prinzips der szenischen Interpretation begründet und in dessen gezielter Verbindung mit Aspekten literarischer Kompetenz.

Szenische Interpretation ist mehr als ‚nur‘ ein kreatives Verfahren unter vielen², sondern versteht sich wesentlich umfassender, versammelt sie doch unterschiedliche Techniken, anhand derer literarische Gespräche mit sinnlichen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Gefühlen verbunden werden, die das Geschriebene provoziert. Szenische Interpretation steht für ganzheitliches Lehren und Lernen mit Literatur und macht daher nicht beim bloßen *Sprechen über* halt, sondern - und das scheint mir das besondere dieses *anderen* Umgangs zu sein – der Schüler³ kann sich Literatur (und dadurch auch die Fremdsprache) hier im wahrsten Sinne des Wortes *einverleiben*, indem im Prozess der Interpretation des Gelesenen der gesamte körperliche Ausdruck mit einbezogen wird. Literatur wird so zu einer Art „Ganzkörpererfahrung.“⁴

Es kommt daher nicht von ungefähr, wenn Vertreter eines dramapädagogischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik wie zum Beispiel Manfred Schewe sich für eine „performative Fremdsprachendidaktik“⁵ aussprechen und damit für eine Lehr- und Lernkultur, welche die Dimension der Körperlichkeit stark akzentuiert

1 vgl. beispielsweise Caspari (2005: 12)

2 Sie sprengt beispielweise die von Caspari (2005: 12f) vorgeschlagene Einteilung von kreativitätsorientierten Formen des Textumgangs nach insgesamt vier unterschiedlichen Funktionen/Zielsetzungen, da sie keinem Ansatz eindeutig zuzuordnen ist, sondern mehrere zugleich in sich aufnimmt.

3 Ich verwende im Kontext meiner Arbeit der Einfachheit halber stets die maskuline Form: Gemeint sind stets die Schülerin und der Schüler bzw. Schülerinnen und Schüler bzw. Lehrerinnen und Lehrer, Pädagoginnen und Pädagogen etc.

4 vgl. Franz/Hesse (2011: 104)

5 vgl. Schewe (2011: 20ff)

und sie insbesondere in den Zusammenhang mit der Persönlichkeitsbildung stellt. Auch mir erscheint – als ehemalige Studentin der Theaterwissenschaften und augenblickliche Lehramtsstudentin - dieser Aspekt besonders interessant und indem als neue Bezugsdisziplin der Fremdsprachendidaktik eben auch stärker die Theaterwissenschaften in den Blick kommen⁶, ergeben sich mannigfaltige Möglichkeiten, die Fremdsprachendidaktik zu erweitern. Im Rahmen meiner Masterarbeit geht es mir denn auch darum, auf diesen *Mehrwert* des Prinzips der SI zu verweisen und seinen Charakter als *Schnittstelle* zwischen Theaterpädagogik und schulischem Literaturunterricht mit hohem, innovativem Potential zu betonen. In diesem Zusammenhang gilt es, darauf aufmerksam zu machen, dass sich hier, im performativen Geschehen, im spielerischen Umgang mit Literatur, Aspekte der Persönlichkeitsbildung entfalten lassen, die anhand des Bildungsauftrages des fremdsprachlichen Unterrichts gefordert werden. Zu erwarten ist, dass gerade in Zusammenhang mit einem Prinzip wie der SI die Übergänge zwischen Kompetenzvermittlung und Inhalten des Bildungsauftrags fließend sind.

Dass darüber hinaus szenisches Interpretieren gerade im Fremdsprachenunterricht Sinn macht und es daher unbedingt nötig ist, dieses Prinzip (sowie dramapädagogische Elemente allgemein) hier stärker zu integrieren, scheint mir auf der Hand zu liegen. Denn welcher Unterricht lädt nicht stärker dazu ein, in andere Rollen zu schlüpfen, als der Fremdsprachenunterricht? Ist das Erlernen einer Fremdsprache nicht zugleich das Erlernen einer neuen Rolle, denn wie *fühlt* es sich eigentlich an, wenn man eine andere, eine fremde Sprache spricht? Und braucht es nicht Mut und Selbstvertrauen, sich in einer anderen Sprache zu artikulieren, neue Laute zu erproben, neue Ausdrucksweisen, neue Gesten etc. und darüber hinaus sich selbst bzw. verborgene Persönlichkeitsanteile neu zu entdecken?⁷ Szenisches

6 Küppers et al (2011: 8) verweisen in diesem Kontext darauf, dass in den beiden aktuell (2010) erschienenen Referenzwerken für Fremdsprachendidaktik (*Handbuch Fremdsprachendidaktik* von Hallett und Metzler *Lexikon Fremdsprachendidaktik* von Surkamp) weder die Theaterwissenschaft noch die Drama- und Theaterpädagogik in den Übersichtsbeiträgen „Bezugswissenschaften“ erwähnt werden und werten dies als Beleg für die These, dass die Theaterwissenschaft als Disziplin von der Fremdsprachendidaktik bislang kaum zur Kenntnis genommen wird.

7 In diesem Kontext verweise ich auf die aktuell erschienene Dissertation von Helga Tschurtschenthaler (2013), die ich erst kurz vor Abschluss dieser Arbeit einsehen konnte. Tschurtschenthaler verbindet in ihrer Arbeit zwei Theoriefelder miteinander: dramapädagogischer (Fremdsprachen-)Unterricht und das Thema „Sprache und (Konstruktion

Interpretieren lädt dazu ein, so die These in diesem Zusammenhang, Fremdsprache lebendig, mit allen Sinnen, *erfahrbar* zu machen, und macht Mut, eine Fremdsprache zu sprechen, ja, weiter noch, zu *verkörpern*.

Den Ansatz einer „performativen Fremdsprachendidaktik“ kann und will ich in meiner Arbeit jedoch nicht explizit diskutieren: Bewusst geht es mir darum – trotz aller Neugier, Sympathie und auch Begeisterung für diesen Ansatz – die szenische Interpretation ein wenig pragmatischer zu betrachten, indem ich sie konkret anbinde an das Thema der literarischen Kompetenz und die folgende Frage in den Mittelpunkt stellen möchte: Was genau kann SI in Hinblick auf die Förderung von Aspekten der literarischen Kompetenz leisten?

Diese Frage scheint mir auf eine Forschungslücke zu verweisen, wird doch das spezifische Potential dieses Prinzips in Verbindung mit der Förderung von literarischer Kompetenz im FU bisher noch nicht hinreichend diskutiert – eine gezielte Analyse des Einsatzes von SI für die Förderung spezifischer Aspekte literarischer Kompetenz steht in der Forschung bisher noch gänzlich aus. Dies könnte einer der Gründe dafür sein, dass die Rolle der SI (im FU) in diesem Zusammenhang noch lange nicht ausgeschöpft ist.

Durch meine Arbeit möchte ich einen Beitrag dazu leisten, diese ‚Lücke‘ ein wenig zu füllen, sowie dazu anregen, dieses Thema durch weitere Überlegungen seitens der Forschung und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis zu vertiefen. Neben weiterführenden Überlegungen zum *Mehrwert* des Prinzips und dem Verweis auf dessen *performative Dimension* möchte ich daher im Rahmen dieser Arbeit in erster Linie die Möglichkeiten - in Form eines Ausblicks auch eventuelle Grenzen – aufzeigen, welche SI birgt, will man sie gezielt zur Förderung von literarischer Kompetenz im FU einsetzen.

1.1 Aufbau der Arbeit und methodisches Vorgehen

Der erste Teil der Arbeit wird markiert durch zwei theoretische Blöcke, welche die Grundlage für die nachfolgenden Ausführungen darstellen: Der erste Block (Kapitel 2) liefert zunächst eine Definitionsgrundlage für die im Rahmen dieser Arbeit verwendeten zentralen Begriffe der szenischen Interpretation und des szenischen Spiels. Hier soll dann auch bereits etwas spezifischer die Rolle der SI im Kontext des FU untersucht werden, außerdem sollen relevante Charakteristika

von) Identität“.

der SI in Form von vier zentralen Merkmalen herausgearbeitet werden. Diese Merkmale bilden die Argumentationsgrundlage für die Erörterung der Frage, warum SI allgemein im FU eingesetzt werden kann (und sollte). Das anschließende Zwischenfazit spezifiziert die Ausführungen in einem weiteren Schritt, indem hier bereits erste Hypothesen in Hinblick auf die Frage nach dem Potential der SI für die Förderung der literarischen Kompetenz extrahiert werden und leitet damit über zum zweiten theoretischen Block der Arbeit (Kapitel 3). Hier soll dann der zentrale Begriff der literarischen Kompetenz umrissen und knapp auf die Frage nach seinem besonderen Stellenwert im FU eingegangen werden, sowie kurz dargestellt werden, wie sich literarische Kompetenz im FU fördern lässt. Außerdem wird in diesem Kapitel auch das fremdsprachendidaktische Modell literarischer Kompetenz von Carola Surkamp⁸ vorgestellt werden, welches die Grundlage für die Untersuchung in den nachfolgenden Kapiteln darstellt. Ein zweites Zwischenfazit führt die zentralen Thesen zusammen und leitet über zum vierten Kapitel, dem argumentativen Kern der Arbeit, in dem die zuvor formulierten Thesen aufgegriffen und die Forschungsfrage detailliert diskutiert werden soll. Im Zentrum steht hier die Frage nach dem Potential der SI in Hinblick auf die unterschiedlichen Ebenen (und Aspekte) literarischer Kompetenz (unter Orientierung am Modell von Carola Surkamp). Kapitel 4.1. liefert dem nachfolgenden Kapitel 5 durch einen knappen Überblick über szenische Verfahren und deren Systematisierung die nötige, konkrete Argumentationsgrundlage. Kapitel 5 markiert den angewandten Teil der Masterarbeit: Hier soll ein Unterrichtsvorschlag von Christiane Peck⁹ zur Inszenierung einer Kurzgeschichte analysiert werden, sowie eine Überarbeitung dieses Vorschlags präsentiert werden. Nach einer Analyse der betreffenden Primärliteratur (in Form einer Sachanalyse der Kurzgeschichte), in der bereits der Frage nach der Eignung der Kurzgeschichte für die SI nachgegangen werden soll, folgt die Beschreibung des Unterrichtsvorschlags anhand der zentralen Leitfragen, welches Verständnis von SI diesem Vorschlag zugrunde liegt und ob anhand des Unterrichtsvorschlags die literarische Kompetenz geschult wird bzw. geschult werden kann. Das nachfolgende Zwischenfazit ist unter der Fragestellung verfasst, welche Aspekte bei einer Überarbeitung in Hinblick auf

8 Surkamp 2012: 77-90

9 Peck 2009: 46-54

die Zielsetzung beachtet werden müssen und leitet über zum Kapitel 5.5, welches Vorschläge für eine entsprechende Überarbeitung des vorliegenden Materials zusammenstellt.

Das Fazit am Ende der Arbeit dient dazu, die zentralen Argumentationslinien bzw. Thesen der Arbeit zu einem abschließenden Ergebnis zusammenzuführen; gleichzeitig soll hier die Arbeit in Form einer kritischen Reflexion auf weiterführende Fragestellungen geöffnet werden.

2. Szenische Interpretation im Fremdsprachenunterricht

2.1 Szenische Interpretation und Szenisches Spiel: Definition der zentralen Begriffe

Szenische Interpretation, Szenisches Interpretieren, Szenisches Spiel, Szenische Darstellung, Szenisches Lernen: Ein Blick auf die Sekundärliteratur zeigt, dass unterschiedliche Begriffe kursieren, die nicht immer das Gleiche meinen, häufig aber nicht trennscharf voneinander verwendet werden. Gemeinsam ist diesen Begriffen der Begriff der Szene¹⁰ und seine spezielle Verwendung im Bereich schulischen Lehrens und Lernens, alle weiteren Zusätze modifizieren jedoch den jeweiligen Anwendungs- bzw. Gültigkeitsbereich der Begriffe, indem sie unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund stellen.

Ich verwende im Kontext meiner Arbeit sowohl den Begriff der szenischen Interpretation als auch den Begriff des szenischen Spiels und möchte daher nachfolgend Definitionen entwickeln, welche die (teilweise unterschiedliche) Verwendung der Begriffe im Rahmen dieser Arbeit begründen und klären können. Gerade in Zusammenhang mit den Begriffen „Szenische Interpretation“ und „Szenisches Spiel“ entsteht oft der Eindruck, dass die Begriffe als Synonyme zu verstehen sind, was jedoch nicht immer der Fall ist: Dieses Begriffspaar verweist auf eine Art Grauzone in der Definition: Beide Begriffe teilen sich eine

¹⁰ Von ‚skéné‘ (altgr.): die Hütte, das Zelt; konkret war damit das Bühnenhaus hinter der Bühne gemeint (vgl. *Wikipedia*: 23/2/2014). Die generelle Bedeutung des eingedeutschten „Szene“ fasst der *Literatur-Brockhaus* wie folgt: „Unterabschnitt eines Dramas, Films oder Hörspiels, der durch das Auf- oder Abtreten einer oder mehrerer (bei Shakespeare aller) Personen begrenzt ist (Auftritt). Szene meint auch den Ort, Schauplatz des Auftritts“ (Brockhaus 1988: 482). Asmuth definiert den Begriff etwas differenzierter im Sinne des Schauplatzes als „Geschehen zwischen zwei Schauplatzwechseln“ (Asmuth 2009: 38) sowie als Auftritt, d.h. „Geschehen zwischen zwei Personenwechseln“ (Asmuth 2009: 38).

gemeinsame Schnittmenge, setzen aber durchaus unterschiedliche Schwerpunkte und sind daher nicht ohne weiteres synonym zu verwenden.

Tatsächlich erscheint mir der Begriff „Szenisches Spiel“ der allgemeinere zu sein und kann wie folgt beschrieben werden: Szenisches Spiel entlehnt dem Bereich des Theaters bzw. theater- und schauspielpädagogischen sowie sozio- und psychodramatischen Ansätzen¹¹ unterschiedliche Verfahren und überarbeitet diese, um sie für den Schulunterricht nutzbar zu machen – allgemein steht hier das Ziel im Vordergrund bei den Schülern leibpraktisches und gestisches Wissen zu aktivieren, um ihnen die Einfühlung in fremde Situationen und Rollen zu erleichtern.

Eng verknüpft mit der hier angeführten Definition von szenischem Spiel ist der Name Ingo Scheller. Scheller gründete in diesem Zusammenhang eine spezielle Arbeitsstelle, welche szenisches Spiel als Lernform entwickelte, indem Verfahren des szenischen Spiels verfeinert und in unterschiedlichen Kontexten erprobt wurden. Diese Verfahren stehen allgemein für ein Lernen mit dem Körper und sind daher auch als Methoden eines *erfahrungsbezogenen* Unterrichts zu verstehen, welche auf der Grundannahme basiert, dass „Lernen durch *persönliche Erfahrungen* besonders effektiv, ganzheitlich und nachhaltig geschieht.“¹²

Scheller selbst beschreibt die Kernidee des szenischen Spiels wie folgt:

*Im szenischen Spiel werden Personen und Situationen **keine Bedeutungen zugeschrieben, sondern diese werden durch die Spielenden (wieder) erschaffen, gestaltet und dargestellt. Dabei aktivieren die Spieler eigene Vorstellungen, Erlebnisse, körperliche und sprachliche Handlungsweisen, handeln in der Rolle nach ihren Möglichkeiten und geben ihr dadurch eine Gestalt. Dabei können sie eigene aber auch fremde Haltungsanteile in ihren Voraussetzungen und Wirkungen nachvollziehen und genauer verstehen. So können soziale Situationen und Dramen, die in Erlebnissen, Theorien, Geschichten, Bildern und Texten entworfen und interpretiert werden, szenisch rekonstruiert werden.***¹³

Beim szenischen Spiel scheint mir der Schwerpunkt in erster Linie auf dem Spiel, d.h. der Realisierung von szenischen Erfahrungen und Lernprozessen für die Teilnehmer, zu liegen; erforderlich ist hierbei der Einsatz des ganzen Körpers. Bei der szenischen Interpretation, die sich aus dem szenischen Spiel heraus

11 Scheller nennt in diesem Zusammenhang Namen wie Stanislawski, Strasberg, Artaud, Grotowski, Barba, Fo, Moreno, Petzold, Boal und Brecht (Scheller 2004: 16).

12 Schaeper (2004: 30, Hervorhebung: Rebecca Nagel)

13 Scheller (1998: 26, Hervorhebung: Rebecca Nagel)

entwickelt,¹⁴ verschiebt sich dagegen der Fokus mehr in Richtung des literarischen Textes, mit dessen Hilfe diese Erfahrungen gemacht werden. Das Spiel erscheint hier als zentrale Phase eingebunden in den Prozess des Textverstehens und wird gleichsam für diesen instrumentalisiert, dabei durchdringen Spiel und Textinterpretation einander wechselseitig. Die etwas verlagerte Schwerpunktsetzung lässt sich wie folgt fassen: Szenische Interpretation schließt auch szenisches Spiel mit ein bzw. vollzieht sich auf der Grundlage von Methoden des szenischen Spiels, fokussiert dabei jedoch die Erkundung des literarischen Materials. SI ist also weniger **Spiel per se** als vielmehr **Interpretation**: Deutung des literarischen Textes, aber eben *szenisch* - auf der Grundlage körperlicher und sprachlicher Mittel.

Bereits in dieser Definition wird deutlich, dass die Begriffe szenisches Spiel und szenische Interpretation nicht immer trennscharf verwendet werden können: Szenisches Spiel ist in vielen Fällen bereits schon Interpretation. Christiane Eilers-Bierbaum entwickelt in ihrem Artikel zum szenischen Interpretieren ein Schaubild, welches das „Ineinander“ von Spiel und Interpretation innerhalb des Gesamtkomplexes von SI veranschaulicht, wobei sie besonders das Wechselspiel der für das szenische Interpretieren wesentlichen Elemente „kognitives Verstehen und Empathie“ sowie das praktische Spiel hervorhebt. Eilers-Bierbaum kommentiert dieses Schaubild wie folgt:

Kognitives Verstehen und Empathie und das praktische Spiel bedingen sich gegenseitig: Das szenische Spiel kann also das Textverstehen gewissermaßen „aufschließen“; umgekehrt kann die gestellte (Spiel-) Aufgabe nicht ohne kognitive Fähigkeiten und Empathie gelöst werden. Es kommt zu einem erweiterten, ganzheitlichen Verstehen, das neben dem kognitiv-analytischen auch das sinnlich-anschauliche Verstehen enthält. Das szenische Spiel („Szenisches Interpretieren“ oder „Szenische Interpretation“) ist, wie auch der Name belegt, in den meisten Fällen bereits Interpretation.¹⁵

Erwähnen möchte ich das Schaubild von Eilers-Bierbaum an dieser Stelle auch, weil es mir besonders deutlich auf einen entscheidenden Aspekt verweist: SI schließt – obwohl es durch den szenischen Zugang Aspekte wie Sinnlichkeit und Körperlichkeit, Probedenken, Improvisationsfreude, Prozesshaftigkeit und kreativ-gestalterische Spiellösungen stark macht – kognitives Verstehen

14 Ursprünglich war die SI von Scheller für die Interpretation von Dramen im Deutschunterricht gedacht. Motiviert wurde der Ansatz hier durch das Unbehagen an einem Literaturunterricht, der mit Verfahren der klassischen Textanalyse und -interpretation Literatur in erster Linie kognitiv begegnet.

15 Eilers-Bierbaum (2004: 42)

keinesfalls aus, sondern integriert dieses. Es unterscheidet sich von der *klassischen* Textinterpretation, von der sich die *szenische* Interpretation als eben *andere* Interpretation durchaus kritisch abgrenzen möchte, daher nicht etwa dadurch – wie oft fälschlicherweise geschlossen wird – dass kognitives Verstehen hier ausgeklammert wird: Lediglich die Ausschließlichkeit kognitiven Verstehens im Prozess der Begegnung mit Literatur, bei der die Inhalte zu affektneutralen Stoffen gerinnen, wird durch die SI in Frage gestellt und die hieraus resultierende Entfremdung von den eigenen Erfahrungen kritisiert: Die *szenische* Interpretation ist eine *erfahrbar*e Interpretation.

An die Stelle des Monopols der *ratio* setzt szenische Interpretation also ein integratives Modell, indem kognitiv-analytisches und sinnlich-körperliches Verstehen neben- und miteinander existieren dürfen und sollen. „Interpretation“ soll also im Doppelbegriff der „szenischen Interpretation“ den Zusammenhang von entstehendem „Spiel“-Produkt und Ausgangstext betonen, gleichzeitig wird aber durch den Wortbestandteil „szenisch“ auf das *andere* dieses Modells verwiesen, welches auf die weiter oben benannten Aspekte – allesamt gleichsam Dimensionen des Körperlichen – verweist: *Let your body do the thinking*¹⁶ heißt daher der *Slogan* auf dem Deckblatt meiner Arbeit, den ich mit dem Prinzip der SI verbinde und der gleichsam als ‚Markenzeichen‘ für körperbezogene Unterrichtsprozesse stehen soll.¹⁷

Diese Ausführungen zusammenfassend möchte ich SI demnach als eine ganzheitliche oder integrierte Form des Lehrens und Lernens begreifen, mit deren Hilfe Literatur genussvoll angeeignet, als Faszinosum erlebt und gleichzeitig auch kritisch verstanden werden kann:¹⁸ Dabei spielen sinnliche Erfahrungen und Körpersprache eine zentrale Vermittlerrolle und sind Wegbereiter von Empathie und kognitivem Verstehen.

Deutlich ist nun auch, warum szenisches Interpretieren, wie in der Einleitung bereits vermerkt, mehr als ‚nur‘ ein kreatives Verfahren ist, sondern sich wesentlich umfassender versteht. Ganz bewusst habe ich zuvor den Begriff „Prinzip“ in Zusammenhang mit SI verwendet und nicht etwa den der „Methode“: Szenische Interpretation lässt sich sowohl als methodisches als auch

16 Der *Slogan* geht zurück auf den Titel eines Artikels von Anil Ananthaswamy, erschienen in der Zeitschrift *New Scientist* (Ananthaswamy 2010: 8).

17 vgl. hierzu auch Schewe, der in seinem Artikel Ananthaswamy zitiert (2011: 21).

18 vgl. Schau (1996: 22)

didaktisches Prinzip definieren.¹⁹ Didaktisches Prinzip ist sie, da SI auf eine handelnde Auseinandersetzung mit Literatur abzielt. Schau verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die SI zum einen in der Rezeptionsästhetik, zum anderen in der Tätigkeitstheorie ein Fundament hat (SI ist „Tätigsein mit Literatur“²⁰) und betont in Bezug auf Scheller dessen subjekt- und erfahrungsbezogenen Bezugspunkt.²¹ Allgemein orientiere sich die SI als didaktisches Prinzip „am humanistischen Bildungsideal von der umfassend gebildeten Persönlichkeit, zu deren Entfaltung die aktive Teilhabe an der Kultur/Literatur gehört.“²²

Methodisches Prinzip ist die SI, da sie ein Methodenensemble²³ bildet, welches Elemente des szenischen Spiels (Körpersprache: Gestik, Mimik, Motorik, Sprachlich-Stimmliches, sinnliche Wahrnehmung) und Kognitiv-Analytisches in einer Art ‚großen Koalition‘ in jede Phase des textlichen Verstehensprozesses einbindet. Die Vielfalt an möglichen Methoden garantiert dabei, dass ein Zugang zur SI von verschiedenen Tätigkeiten aus möglich ist und lässt sie gleichsam chamäleonartig-offen mit weiten Grenzen erscheinen: Stegreif- oder Rollenspiel, Agieren mit Masken, Einbezug von Musik aber auch Textproduktion beispielsweise in Form von kreativem Schreiben – all dies kann als Technik innerhalb der szenischen Interpretation eingesetzt werden.

Allgemein vollzieht sich die szenische Interpretation in drei zentralen Phasen²⁴: der sogenannten Anwärm-Phase, auf der die eigentliche Spielphase folgt, das ‚performative Herzstück‘ der SI. Die Reflexionsphase bildet den Abschluss und ist eine stärker kognitiv geprägte Phase. Hier wird insbesondere der Rückbezug zum Text sichergestellt.

Mein Interesse im Rahmen dieser Arbeit gilt insbesondere diesem ‚Herzstück‘ der SI: In diesem Zusammenhang verwende ich auch den Begriff „Szenisches Spiel“ und meine in erster Linie die Phase des Spiels mit den unterschiedlichen methodischen Verfahren, die hier zum Einsatz kommen; SI heißt es immer dort, wo von dem Prinzip als solchem die Rede ist.

Es wird im Kontext der Arbeit immer wieder interessant sein, das Zusammenspiel

19 vgl. beispielweise Schau (1996: 23) oder Eilers-Bierbaum (2004: 42)

20 Schau (1996: 18)

21 vgl. Schau (1996: 16ff)

22 Schau (1996: 23)

23 vgl. ebd.

24 vgl. beispielweise die Darstellung bei Eilers-Bierbaum (2004: 42f)

von Spiel und Interpretation (Textverstehen) zu erkunden und zu schauen, welche neuen Dimensionen das Spiel in den Prozess der Textdeutung hineinbringt. Außerdem ist in diesem Zusammenhang auch zu fragen, ob tatsächlich das Textverständnis, der Text als Ausgangs- und Zielpunkt der angewendeten Verfahren, im Mittelpunkt steht oder das Spiel nicht auch seine Eigendynamik entfaltet und eine ganz eigene Wertigkeit erlangt.

Diese Fragen scheinen mir zum einen angesichts der Unschärfe eines Begriffs wie der „szenischen Interpretation“ wichtig und mehr noch in Hinblick auf den Zusammenhang, in den ich dieses Prinzip im Rahmen dieser Arbeit stellen möchte: auf dessen konkrete Anwendung im Fremdsprachenunterricht.

2.2 Szenische Interpretation im Kontext des FU: Forschungsüberblick und Relevanz des Prinzips

In der Deutschdidaktik kann szenisches Interpretieren seit den 1980er Jahren, spätestens mit dem Erscheinen der einschlägigen Publikationen von Ingo Scheller (Scheller 1993 und 2004), Albrecht Schau (Schau 1996) und Marcel Kunz (Kunz 1997) als etabliert gelten und ist hier seither fest in den Lehrplänen der Bundesländer verankert. Außerdem – so schreibt Scheller²⁵ – wird es in zahlreichen Projekten an Universitäten, Lehrerfortbildungen und Ausbildungsseminaren, sowie in verschiedenen Schularten erprobt und ist in mehreren Publikationen dokumentiert. Praktiziert wird Szenische Interpretation außer im Fach Deutsch in den Fächern Kunst und Musik, den Fremdsprachen, Religion, Politik und Geschichte. Auch in der interkulturellen Bildung hat sich die SI etabliert, insbesondere im Deutschunterricht für Ausländer, und ist in viele Schulbücher und Rahmenrichtlinien eingegangen.

Der Ansatz der SI scheint also übertragbar auf unterschiedliche Bereiche, häufig in etwas abgewandelter Form. In welchem Maße und wie SI im modernen FU in didaktischen Publikationen theoretisch reflektiert und im Unterricht praktisch eingesetzt wird - dieser Frage möchte ich im Folgenden nun genauer nachgehen. An dieser Stelle erscheint zunächst ein kurzer Forschungsüberblick angebracht, um die Rolle szenischen Interpretierens im FU skizzieren zu können.

Mit dem Fremdsprachenerwerb zusammengebracht wird der Bereich des Theaters und das Potential der Inszenierung erst über Impulse aus der Didaktik

²⁵ vgl. Scheller (2004: 17f)

des Deutschen als Fremdsprache. Frühe Ansätze einer Übertragung auf die Fremdsprachendidaktik finden sich in der englischen Fachdidaktik (vgl. beispielsweise Rau 1999). Eine herausragende Rolle in diesem Zusammenhang spielt auch Manfred Schewe, dessen spezieller dramapädagogischer Ansatz, der sich im angloamerikanischen Raum bereits schon wesentlich früher etablieren konnte, mit seinem Standardwerk „Fremdsprache inszenieren“ (1993) in den 1990er Jahren Einzug in die Fremdsprachendidaktik fand. Schewe hat hierdurch erstmalig versucht die Dramapädagogik²⁶ als Forschungsfeld für die Fremd- und Zweitsprachendidaktik zu markieren. Auch Bonnet/Küppers verweisen auf die Tatsache, dass die Dramapädagogik in der deutschen Fremdsprachendidaktik erst seit 20 Jahren eine sichtbare Rolle spielt; sie sei hier fest im kommunikativen Ansatz verortet: in der Phase der Erweiterung des kommunikativen Paradigmas um die Dimension des Interkulturellen (Anfang der 1990er, Ende der 1980er).²⁷ Mit dem Erscheinen der englisch-deutschen Online-Zeitschrift *Scenario. Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education* im Jahr 2007 gilt sie als etablierter Ansatz innerhalb der Fremdsprachendidaktik.

(Theater-) Spielen – hier sei vor allem an die Aufführung eines Theaterstücks in der Fremdsprache gedacht – kann im FU durchaus auf eine lange Tradition zurückblicken; ein dramapädagogischer FU jedoch setzt andere Schwerpunkte: Hier geht es um die Inszenierung von Lernprozessen, die sich vor allem an der ästhetischen Praxis des professionellen Theaters orientiert; die Dramapädagogik liefert hierzu den konzeptionellen Rahmen. Ein von dramapädagogischen Verfahren gelenkter FU versteht sich als Improvisationsprozess, in dessen Verlauf durch den gezielten Einsatz entsprechender Inszenierungstechniken szenisch-dramatische Kleinformen entstehen (beispielsweise eine Serie von Standbildern, pantomimische Szenenfolgen, Stimmencollagen etc.). Diese

26 Schewe definiert **Dramapädagogik** (englisch: *drama in education*) als eine Teildisziplin der britischen Erziehungswissenschaft und als zentrales Bezugsfeld für einen dramapädagogischen FU. Die Grundidee der Dramapädagogik besteht darin, aus Theorie und Praxis dramatischer Kunstformen (Theater, Film, Performance Art) Lehr- und Lernformen abzuleiten, die zur Erreichung sprachlicher, literarischer und (inter)kultureller Unterrichtsziele eingesetzt werden können, hierbei soll insbesondere die ästhetische Dimension von FU betont werden. Im deutschen Raum ist vor allem der Begriff „theaterpädagogisch“ gebräuchlich, den Schewe als zum Teil überlappend mit „dramapädagogisch“ beschreibt. Theaterpädagogische Lehr- und Lernformen sind nach Schewe für den muttersprachlichen Deutschunterricht etabliert und werden für den fremdsprachlichen Deutschunterricht verstärkt eingefordert (vgl. Schewe 1998: 335).

27 Bonnet/Küppers (2011: 42)

geschaffenen Kleinformen können wiederum Impuls und Bezugspunkt für weiterführende Unterrichtsaktivitäten werden. In einem solchen dramapädagogischen FU geben diverse Materialien (Zeichnungen, Fotos, Texte, Gegenstände, Geräusche, nonverbale Zeichen) den Anstoß für ineinandergreifende performative Unterrichtsaktivitäten und sind idealerweise in einen fiktiven Rahmen eingebettet, innerhalb dessen sich eine dramatische Handlung entwickeln kann.²⁸

Seit die Dramapädagogik Einzug in den FU gehalten hat - Anfang der 90er Jahre - sind nun ernsthafte wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Potential von Inszenierungen beim Fremdsprachenlernen zu verzeichnen, das fremdsprachendidaktische Interesse an der Dramapädagogik hat deutlich zugenommen. Mittlerweile gibt es spezielle Fachtagungen oder auch jährliche Konferenzen, wie den DGFF-Kongress 2009 mit dramapädagogischem Schwerpunkt, sowie Lehrveranstaltungen und Fortbildungen an Universitäten und Sprachlehrinstituten zu diesem Thema.

Auch die Praxis des Fremdsprachenunterrichts wird zunehmend von Konzepten bestimmt, die das Potential von Inszenierungen für das Fremdsprachenlernen nutzen, etwa um „ritualisierte Abläufe und die schematische Unterrichtssprache“²⁹ im FU aufzubrechen – so Küppers et al. Im gleichen Aufsatz führen die Autoren außerdem auf, dass ausgewählte Übungsformen aus dem Bereich der Bühne oder des Theaters (Standbild, *Hot chair*) das Methodenspektrum des traditionellen Fremdsprachenunterrichts erweitern würden und als Aufgabenvorschläge in Textbüchern der neuen Lehrwerksgeneration zu finden seien.³⁰

Wie aber sieht es nun speziell mit dem Einsatz dramapädagogischer Verfahren in Verbindung mit literarischen Texten im FU aus? Ein Blick auf didaktische Publikationen zeigt, dass insbesondere für die neuere Fremdsprachendidaktik Carola Surkamp das Thema „szenische Interpretationsverfahren“ theoretisch erschlossen hat.³¹ Auffällig für die Fremdsprachendidaktik ist in diesem Kontext jedoch, dass der Einsatz von SI hier häufig allgemein oder aber in Zusammenhang mit der Vermittlung von interkultureller Kompetenz diskutiert

28 vgl. Schewe (2010: 201)

29 Küppers et al (2011: 7)

30 vgl. Küppers et al (2011: 8)

31 vgl. Surkamp 2007

wird;³² Unterrichtsvorschläge werden primär am Beispiel dramatischer Texte aufgezeigt.³³ Der Band „Alles von der Rolle im Spanischunterricht“ von García de María/Vences³⁴ bietet in diesem Kontext unterschiedliche Vorschläge für die Inszenierung von Sprache, Literatur und Kultur im Rahmen einer Unterrichtsstunde bzw. von Unterrichtseinheiten. Die spezielle Anwendung von szenischer Interpretation auf Kurzprosa ist weitaus weniger vertreten.³⁵ Eine gezielte fremdsprachendidaktische Analyse zum Einsatzes des Prinzips der SI für die Förderung spezifischer Aspekte literarischen Lernens steht in der Forschung bisher gänzlich aus.

Allgemein möchte ich an dieser Stelle zunächst festhalten, dass trotz zunehmender Auseinandersetzung mit dramapädagogischen Verfahren nach wie vor im Bereich der Schule (und auch der Hochschule) noch zu wenig davon Gebrauch gemacht wird, den Körper als Lernhilfe und Erkenntnisinstrument einzusetzen – dies jedoch ist Kern aller dramapädagogischen Verfahren und damit auch der SI. Bonnet/Küppers verweisen ferner darauf, dass es aufgrund der Komplexität der Forschungsgegenstandes bislang kaum Untersuchungen gibt, welche die Wirkungsweise der Dramapädagogik im Hinblick auf den Lernzuwachs im FU systematisch ergründen bzw. vorliegende Konzepte empirisch fundieren. Lediglich die Effekte dramapädagogischen Handelns im Bereich des interkulturellen Lernens werden ansatzweise untersucht:³⁶ Aufgrund der in jüngster Zeit beobachtbaren Intensivierung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Dramapädagogik wäre es daher unbedingt notwendig, die Effekte der Dramapädagogik in lernpsychologischer, erziehungswissenschaftlicher und fremdsprachendidaktischer Hinsicht zu diskutieren.³⁷

Auch scheint mir speziell auf dem Feld der SI im Fremdsprachenunterricht noch Bewegung erwartbar zu sein. In Anbetracht der wenigen veröffentlichten

32 ebd.

33 vgl. Schaeper 2004; Strickstrack-García 2007

34 García de María/Vences 2004

35 vgl. beispielsweise für den Spanischunterricht: Eilers-Bierbaum 2004 oder Peck 2009

36 Für das Fach Spanisch ist in diesem Zusammenhang der in der Online-Zeitschrift *Scenario* erschienene Aufsatz von Ariza et al (2007) zu nennen, für das Fach Englisch die Publikation von Kessler (2008).

37 Einen aktuellen Beitrag hierzu kann die jüngst erschienene Dissertation von Helga Tschurtschenthaler leisten. Sie kann als Beleg für das zunehmende Interesse an dramapädagogischen Verfahren im FU gelesen werden und beleuchtet speziell das interessante und für den FU zentrale Thema der Verbindung von Sprache und Identität.

Unterrichtsvorschläge zum Thema „szenisches Interpretieren von Kurzprosa“ lässt sich schlussfolgern, dass sich bislang insbesondere abseits von umfangreichen Inszenierungen noch nicht genügend Versuche finden, szenisches Interpretieren in kleinen Schritten in Verbindung mit kurzen Texten einzusetzen. Das von mir untersuchte Beispiel von Peck ist eines von sehr wenigen publizierten Vorschlägen zu diesem Thema.

Eine Diskussion des Themas der szenischen Interpretation speziell in Hinblick auf die Förderung spezifischer Aspekte literarischer Kompetenz erscheint mir daher besonders aufschlussreich und relevant. Zu erwarten ist außerdem, dass die szenische Interpretation angesichts der aktuellen Diskussion um einen neuen *turn* in der Didaktik, hin zu einer „performativen Fremdsprachendidaktik“³⁸, neuen Aufwind erfahren wird.

2.3 Vier Merkmale szenischer Interpretation

Im Anschluss an diesen Forschungsüberblick und den kurz umrissenen Einsatz von SI im Fremdsprachenunterricht, stellt sich nun die für die Diskussion zentrale Frage: Warum macht szenische Interpretation auch bzw. gerade auch Sinn im Fremdsprachenunterricht? Diese Frage möchte ich in diesem Kapitel zunächst allgemein und in einem zweiten Schritt dann etwas spezifischer in Hinblick auf die Förderung der literarischen Kompetenz beantworten. Es geht mir zunächst darum, die Relevanz des Prinzips der SI in fremdsprachendidaktischer Hinsicht herauszustellen und anhand von vier zentralen Merkmalen szenischer Interpretation Argumente zu extrahieren, welche eine erste Basis für die Diskussion in den nachfolgenden Kapiteln bilden sollen.

1. Merkmal: Lernen „mit allen Sinnen“

Nach Rau bedeutet Theaterspielen „**Sprache und Literatur ganzheitlich und dreidimensional, gleichsam mit allen Sinnen zu erfahren und zu nutzen.**“³⁹

Der Kern der szenischen Interpretation, das Spiel, ermöglicht besonders die Anbindung an den emotional-ästhetischen Bereich der Fremdsprache, indem die Schüler anhand des Spiels diese Dimension im handelnden Umgestalten und szenischen Umsetzen von Texten erleben können.

38 vgl. beispielsweise Schewe (2010: 202)

39 Rau (1999: 5)

Dieses ganzheitliche Lernen „mit allen Sinnen“ birgt die große Chance bereits früh – auch schon im Anfangsunterricht der Fremdsprache – den Umgang mit literarischen Texten zu fördern. Das Spiel erleichtert in diesem Zusammenhang einen Zugang zum Text, da es verstärkt die nonverbale Ebene (Körpersprache, Bewegung etc.) miteinbezieht und nicht gleich eine sprachliche Metaebene eingenommen werden muss, um sich über den Text zu äußern und damit zu zeigen, dass man ihn ‚verstanden‘ hat. Die in dieser Phase des Spracherwerbs noch im Aufbau begriffenen sprachlichen Fähigkeiten müssen in dieser Hinsicht also kein Hindernis sein, ja können sogar implizit durch das Spiel gefördert werden – beispielsweise in Form des Nachsprechens kleiner Dialogszenen, bei dem zum einen die Sprachfähigkeit geschult werden kann, zum anderen auch fast nebenbei zentrale Vokabeln aus dem Text erschlossen und in den Wortschatz integriert werden.

Außerdem ermöglicht das Lernen „mit allen Sinnen“ eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand: Aus lernpsychologischer Perspektive betrachtet ist beispielsweise die Behaltenswirksamkeit um so größer, je mehr **Sinne** beim Lernen angesprochen werden und je häufiger **körperliche Bewegungsabläufe** in den Lernprozess einbezogen werden. Die betont körperbezogene Arbeit im szenischen Spiel bewirkt bewusst einen **Verlangsamungsprozess**: Hierdurch weicht der in kognitiv betonten Textbegegnungen häufig entstehende Verstehensdruck und das Verstehen kann zusätzlich intensiviert werden und an neuen Dimensionen gewinnen.

Dieses Argument gilt natürlich für jeglichen Unterricht, nicht nur für den FU. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts erlangt es jedoch besondere Bedeutung dadurch, dass die hierdurch ermöglichte intensiviert Auseinandersetzung zwischen Leser und Text sich positiv auf die Rezeption fremdsprachlicher Texte auswirken kann, welche – so hat es die Leseforschung nachgewiesen – anders gelesen werden als muttersprachliche Texte. Zum einen ist hier die Hemmschwelle häufig aufgrund des teilweise unbekanntem fremdsprachlichen Vokabulars größer. Zum anderen kann auch die Rezeptionsleistung als solche eine andere sein als bei muttersprachlicher Literatur. Caspari schreibt beispielsweise in diesem Zusammenhang, dass „trotz prinzipieller Identität von mutter- und fremdsprachlichen Leseprozessen [...] Teilprozesse beim Lesen und Verstehen in der Fremdsprache teilweise verändert [sind]: Die fremdsprachliche

und fremdkulturelle Rezeptionssituation fördert ein oberflächliches, verkürztes oder einseitiges Verständnis des Textes.“⁴⁰ Die szenische Interpretation kann daher – ebenso wie die kreativen Verfahren auch – ein Vehikel sein, einem verkürzten Verständnis fremdsprachlicher Texte entgegenzuwirken und – bei Verständnisschwierigkeiten – Lernprozesse zu dynamisieren und zu motivieren und so die Hemmschwelle bei der Behandlung literarischer Texte abbauen zu helfen.

2. Merkmal: Die Bedeutung der emotional-affektiven Komponente

Einen weiteren wichtigen Aspekt der SI sehe ich im Stellenwert der Emotionen innerhalb dieses Prinzips des Lernens „mit allen Sinnen“ begründet: Emotionen sind in den vom szenischen Spiel angeregten Lernprozessen ausdrücklich nicht von marginalem Wert, sondern zentrale Aktivität. Rattunde (2004) weist in seinem Artikel zum Thema „Bewegung und Sprache“ bereits auf die zentrale Bedeutung affektiver Faktoren für den Sprachlernprozess hin. Mit Verweis auf Kielhöfer⁴¹ führt er aus, dass „affektive Netze“ das Behalten fördern und erwähnt die von Battacchi et al. formulierte lernpsychologisch fundierte These eines „stimmungsabhängigen Gedächtnisses“, nach der „emotional eingefärbtes Material [...] im Allgemeinen und positiv gefärbtes im Besonderen besser behalten [wird] als neutrales.“⁴² Rattunde gelangt hier schließlich zu folgender Forderung: „Der FU sollte affektive Komponenten stärker berücksichtigen und ihr Potential gerade bei der Lektüre literarischer Texte einsetzen, um die Schülerinnen und Schüler als Handelnde und Mitgestaltende am Unterricht einzubeziehen.“⁴³

SI kann damit meiner Meinung eine Möglichkeit darstellen, die Dimension des Affektiven, welche bei klassischer Textanalyse und -interpretation häufig ausgeklammert ist, erneut in die Auseinandersetzung mit Literatur zu integrieren, ja, sie zum Ausgangspunkt einer vertieften Begegnung mit fremdsprachlichen Texten zu machen. Dies kann beispielsweise dadurch geschehen, indem die affektive Dimension als zentrale Voraussetzung für Empathie und schließlich auch für die Reflexion – die Hauptprinzipien der Dramapädagogik – verstanden

40 Caspari (1995: 4)

41 Kielhöfer (1994: 211-220)

42 Battacchi et al. (1996: 84)

43 Rattunde (2004: 28)

oder besser: *erfahren* wird.

Als Zwischenfazit möchte ich an dieser Stelle also festhalten: Szenisches Spiel bewirkt einen bewusst verlangsamten, betont körperbezogenen Unterrichtsprozess, ist ein Lernen „mit allen Sinnen“ und integriert besonders die Dimension des Emotional-Affektiven. Hierdurch kann eine Steigerung der Lern- und Behaltensleistung erreicht werden. Dadurch, dass verstärkt ein affektiver Zugang gefördert wird, können auch andere Lerntypen als im rein analytisch ausgerichteten Unterricht Zugang zu den Texten gewinnen. Hemmschwellen bei der Textbehandlung können durch die Möglichkeiten eines nonverbalen Umgangs abgebaut werden, das Verstehen kann erleichtert und intensiviert werden – ein großer Vorteil nicht zuletzt auch für die Einbindung literarischer Texte im Anfangsunterricht der Fremdsprache.

3. Merkmal : Erfahrungsbezogenheit

Ein weiteres Argument für die fremdsprachendidaktische Eignung der szenischen Interpretation liegt in dem in Bezug auf Scheller erwähnten subjekt- und erfahrungsbezogenen Ansatz des Prinzips begründet: Der Schüler kann sich als lernendes Subjekt und gleichzeitig als Individuum mit je eigenem Erfahrungshintergrund einbringen. Indem innerhalb der szenischen Interpretation literarische Gespräche auf sinnliche Wahrnehmungen, Vorstellungen und Gefühle bezogen werden können, die das Geschriebene provoziert, und innerhalb des Spiels diese Dimension quasi als ‚Motor‘ eine zentrale Bedeutung erlangt, wird es den Schülern ermöglicht, eigene Erfahrungen in den Prozess der Auseinandersetzung mit Literatur zu integrieren und neue Erfahrungen zu machen. SI kann so die Lektüre eines literarischen Textes zum ‚Ereignis‘ werden lassen, indem sie – jenseits von affektneutraler literaturwissenschaftlicher Behandlung eines Gegenstandes – den Text zum Feld einer neuen Auseinandersetzung macht, die eine Auseinandersetzung mit sich selbst nicht außen vor lässt und dadurch zur eigentlichen Erfahrung wird. An dieser Stelle verbindet sich szenisches Spiel mit Aspekten der Persönlichkeitsbildung und dadurch mit den übergeordneten Inhalten des Bildungsauftrags.

Der subjekt- und erfahrungsbezogene Ansatz der szenischen Interpretation hat im FU besondere Bedeutung, denn gerade hier gilt, wie Caspari vermerkt, dass die Erschließung des literarischen Textes nicht alleiniges Ziel sein kann: Statt

„Literaturunterricht“ heiÙe es im FU daher auch entsprechend „Umgang mit Texten.“⁴⁴ Das Hauptziel des FU, führt Caspari in Bezug auf Sommerfeldt weiter aus, liege in der Förderung der Kommunikationsfähigkeit und der interkulturellen Kompetenz.⁴⁵ Gerade in Hinblick auf diese übergeordneten Ziele des FU scheint das Prinzip der szenischen Interpretation mit seiner ganzheitlichen Ausrichtung daher besonders angebracht: Auch, wenn bei der SI laut Definition der literarische Text fester Bezugspunkt ist und bleiben soll, geht es hier nicht nur um den Text selbst, sondern eben auch um das Subjekt, welches als gleichrangig mit dem Objekt (dem Text) betrachtet wird und hier seine Erfahrungen machen darf und soll. Diese können beispielsweise laut Scheller in der „(Wieder-) Aneignung der eigenen Schreib-, Sprech- und Spielpotenziale und dem Entdecken neuer Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten“⁴⁶ bestehen.

Geschieht dies in der Fremdsprache, so ist damit auch eine Verbindung zu den oben erwähnten übergeordneten Zielen des Fremdsprachenunterrichts hergestellt – ein Grund dafür, warum eine Methode wie die SI, in der Textverständnis und Spielerisches (Körperliches, Sinnliches, Motorisches, Sprachlich-Stimmliches und Reflexiv-Analytisches) eine „groÙe Koalition“ eingehen, hier so besonders attraktiv sein kann.

Hervorheben möchte ich an dieser Stelle, dass sich das Prinzip der SI insbesondere mit dem obersten Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, der Stärkung von Sprachkompetenz und Kommunikationsfähigkeit, hervorragend verbinden lässt: Rau bezeichnet in diesem Zusammenhang das Theaterspiel als die intensivste Form der Kommunikation⁴⁷ und in der Tat bietet das Spiel den Schülern vielfältige Anlässe auf unterschiedlichen Ebenen – sei es auf der nonverbalen oder der verbalen Ebene – zu kommunizieren. Ein Vorteil des erfahrungsbezogenen Aspekts der szenischen Interpretation mag darin liegen, dass Hemmungen und Schwierigkeiten sich in der Fremdsprache zu äußern, abgebaut werden können und eine besondere Sprechmotivation entsteht, die darin besteht, dass die Schüler in einem ersten Schritt über sich selbst und eigene Ideen sprechen können, ohne sich gleich mit Hilfe von metasprachlichem Vokabular über den Text äußern zu müssen.

44 Caspari (2005: 14)

45 vgl. ebd.

46 Scheller (2004: 28)

47 vgl. Rau (1999: 5)

García de María und Vences betonen in diesem Kontext die besondere Bedeutung der Assoziation, die bei szenischer Interpretation wirksam wird und sich gleichsam als Katalysator positiv auf Sprachkompetenz und Kommunikationsfähigkeit auswirken kann:

Szenische Darstellung ist Assoziation. Und es ist diese Assoziation, in der die Schülerinnen und Schüler den besonderen Nutzen dieser Lerntechnik finden. Die Assoziation verbindet die rein sprachlichen Elemente mit den metasprachlichen und mit dem kulturellen Hintergrund [...]. Bei der szenischen Darstellung ist die Assoziation aktiv. Und sie ist ganz besonders dann aktiv, wenn die Lernenden sie selbst erschaffen. Dann nämlich haben die Schüler sogar die Möglichkeit, Dialoge oder Texte spontan zu formulieren – ganz in Übereinstimmung mit dem Niveau ihrer sprachlichen Fähigkeiten.⁴⁸

Nur knapp verweisen möchte ich an dieser Stelle darauf, dass – wie Caspari⁴⁹ herausgestellt hat – ebenso wie für die kreativen Verfahren auch für szenische Interpretation Folgendes gilt: Neben den zentralen übergeordneten Zielen des FU lassen sich hier prinzipiell alle Kompetenzbereiche des FU fördern (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz, Selbstkompetenz). Voraussetzung für den Erfolg von szenischer Interpretation scheint mir daher um so mehr ein möglichst zielgenauer Einsatz zu sein, der klar umrissene Schwerpunkte setzt.

4. Merkmal: Performativität⁵⁰

Das fremdsprachendidaktische Potential von SI liegt nicht zuletzt besonders in dem performativen Aspekt des Prinzips begründet. Zentral ist an dieser Stelle die Frage: Was macht das Prinzip im Kern aus? Wie bereits in der Einleitung erwähnt, geht es im Spiel um unterschiedliche Formen der Inszenierung und dies bedeutet, etwas *mit dem ganzen Körper* zu tun.

Die Schüler können sich mit Hilfe des Spiels die fremde Sprache gleichsam einverleiben, indem sie diese *verkörpern*. Dadurch, dass Unterricht *per se*⁵¹ und

48 García de María/Vences (2004: 9)

49 vgl. Caspari (2005: 15)

50 Der Begriff der Performativität, im Englischen *performance* (hier bezeichnet der Begriff im engeren Sinne eine Aufführung), hat, wie Bonnet/Küppers in ihrem Aufsatz vermerken, in den letzten Jahren eine starke Bedeutungserweiterung erfahren und wird in fast allen gesellschaftlichen Bereichen verwendet. Nach Lange wird *Performance* seit 1990 definiert als „Sprach-, Handlungs- und Kommunikationslabor [...], in welchem nicht mehr nach dem subjektiven Kern des Selbst gefragt wird, sondern die Schnittstellen von Körper und Medien, von Bild und Sprache, von Praxis und Theorie menschlicher Wahrnehmung untersucht werden.“ [Lange, Marie-Luise (2003): *Performance*. In: Koch, Gerd et al (Hrsg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Uckerland: Schibri: 221, zitiert nach: Bonnet/Küppers 2011: 33].

51 Als Vertreter dieses Ansatzes ist beispielsweise Wolfgang Hallett zu nennen, der davon

dem FU im Besonderen ein inszenatorischer Aspekt innewohnt⁵² scheint ein Prinzip, welches dieses Element besonders betont bzw. mit diesem Element bewusst arbeitet, Sinn zu ergeben.

Gerade Fremdsprachenunterricht lädt dazu ein, in fremde Rollen zu schlüpfen; bereits das Sprechen in einer anderen Sprache ist im Kern mit der Fähigkeit verbunden bzw. eng an die Bereitschaft geknüpft, sich anders zu erfahren, sich in die Zielsprache (oder auch den Sprecher der Zielsprache) sowie die mit ihr verbundene(n) Zielkultur(en) hineinzusetzen. Dieser Aspekt der Ganzheitlichkeit von Sprache als *Performance* kann im Spiel erlebt werden. Die Dramapädagogik liefert an dieser Stelle den passenden Rahmen dazu: Anhand des methodischen Kniffs, die schulische Alltagswelt, in der dem Erlernen einer Fremdsprache etwas Künstliches, etwas Inszeniertes anhaftet, in eine ästhetische Realität zu überführen, scheint die Dramapädagogik „die Künstlichkeit, die dem traditionellen FU anhaftet, durch die Eröffnung fiktionaler Handlungsräume aufbrechen zu können. Dadurch schafft sie eine neue Realitätsebene, auf der Vorstellungskraft, Ideen, Fantasien und Fiktionen prächtig gedeihen.“⁵³ Die Dramapädagogik kann den Schülern in diesem Zusammenhang helfen, sich auf diese fiktive Wirklichkeit einzulassen, kann sie unterstützen in der Bereitschaft, sich zu öffnen und Ungewohntes zuzulassen – zentrale Fähigkeiten, die zum Erlernen einer fremden Sprache nötig sind.

Im Rahmen des szenischen Spiels kann der Klassenraum zum Erfahrungsraum fremdsprachlichen Handelns im Hier und Jetzt werden. Anhand von verbalen und physischen Interaktionen ist es möglich, den eigenen Körper beim Lernen zu erleben: Da dies, wie Bonnet/Küppers vermerken, für die meisten Schüler keine Alltagserfahrung ist und auch keine Erfahrung, welche mit Schule und Unterricht in Verbindung gebracht wird,⁵⁴ ist hier seitens des Pädagogen eine besondere Sensibilität gefragt.

ausgeht, dass es sich bei Unterricht als Form sozialen Handelns immer schon um eine Inszenierung handelt (vgl. Hallett 2010: 237).

52 Im FU liegt der Fokus in speziell inszenierten Unterrichtssituationen auf der Initiierung fremdsprachlicher Lernprozesse mit dem Ziel die Schüler zum Reden, Schreiben, Handeln in der Fremdsprache anzuregen und die Lernenden auf eine zu einem unbestimmten Zeitpunkt einsetzende Zukunft vorzubereiten; dafür werden spezielle Lernkontexte und -situationen „künstlich“ geschaffen: Dem FU wohnt dadurch bereits schon ein besonderer Grad an Fiktivität inne.

53 Bonnet/Küppers (2011: 47)

54 vgl. Bonnet/Küppers (2011: 49f)

2.4 Zwischenfazit I: Szenische Interpretation und fremdsprachliche Literatur – erste Hypothesen

Dieser allgemeine Überblick über das fremdsprachendidaktische Potential der SI anhand von vier wesentlichen Merkmalen zeigt, mit welcher Vielfalt von Lernzielen, übergeordneten Zielen, Kompetenzen, Lernprozessen und Ansprüchen sich szenisches Spiel verbinden lässt: Szenische Interpretation ist nicht nur für die Förderung literarischer Kompetenz einsetzbar und auch nicht genuin für die Förderung dieser Kompetenz entwickelt worden. **Dass** sie sich jedoch auch für diesen Zweck verwenden lässt (eventuell auch in Verbindung mit den erwähnten übergeordneten Zielen), möchte ich in den nachfolgenden Kapiteln aufzeigen.

Es gilt nun, ausgehend von der weiten Perspektive des allgemeinen Überblicks, den Blick wieder ein wenig zu verengen und sich stärker dem literarischen Text, seinen Besonderheiten und den spezifischen Lernzielen in Bezug auf diesen Text, als Ausgangspunkt der SI, zuzuwenden und damit auch dem Leser, der seine Erfahrungen mit diesem Text macht. In diesem Zusammenhang soll die Leitfrage, welches Potential sich in Hinblick auf die Förderung literarischer Kompetenz annehmen lässt, wegweisend sein.

Ohne dass literarische Kompetenz bislang definiert wurde, hat dieses Kapitel folgende allgemeine Hypothesen in Bezug auf das Potential von SI speziell für das Einsatzgebiet der Literatur ergeben:

Wie bereits in Zusammenhang mit dem 1. und 2. Merkmal der SI erwähnt, kann durch den Einsatz von szenischer Interpretation bereits in der Sekundarstufe I mit Literatur im Fremdsprachenunterricht gearbeitet werden. Szenische Interpretation kann sich motivierend auf die Auseinandersetzung mit fremdsprachlicher Literatur auswirken, zielt sie doch auf einen genussvollen Umgang mit Literatur und erscheint außerdem geeignet, die Auseinandersetzung mit literarischen Texten zu vertiefen (Merkmal 1 und 2). Ein spezifischer Vorteil der SI liegt in der Verbindung von Textarbeit und übergeordneten Zielen des FU, hier ganz besonders der Sprachkompetenz und der Kommunikationsfähigkeit (vgl. Merkmal 3). Durch szenische Interpretation kann Literatur (und Sprache) zur „Ganzkörpererfahrung“ werden: Der Schüler *verleibt* sich durch das Spiel den Text gleichsam ein. Hierdurch können nachhaltige Lernprozesse ausgelöst werden; unter anderem wird hierdurch die Bereitschaft, sich auf eine fiktive Wirklichkeit einzulassen und

Vorstellungen zu entwickeln, angeregt: zentrale Voraussetzung für die Arbeit an literarischen Texten (und darüber hinaus für fremdsprachliche Lernprozesse allgemein) – wie in Kontext von Merkmal 4 der SI angeführt.

Im Folgenden ist es in einem ersten Schritt nötig, den Begriff der literarischen Kompetenz und das im Rahmen dieser Arbeit verwendete Modell literarischer Kompetenz zu definieren. Im sich daran anschließenden Kapitel soll die oben erwähnte Leitfrage, ‚Welches Potential lässt sich in Hinblick auf die Förderung literarischer Kompetenz annehmen?‘, diskutiert werden. In diesem Zusammenhang werde ich auf die vier zentralen Merkmale der SI, anhand derer ich die Diskussion in diesem Kapitel vorgenommen habe, erneut zurückkommen und die oben extrahierten ersten Hypothesen weiter vertiefen.

3. Literarische Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

3.1 Was ist literarische Kompetenz?

Im Zuge der allgemeinen Kompetenzentwicklung lässt sich feststellen, dass der Umgang mit literarischen Texten im FU in bildungspolitischen Vorgaben und fachdidaktischen Veröffentlichungen nur noch eine marginale Rolle zu spielen scheint⁵⁵. Vielfach wird in diesem Zusammenhang (insbesondere von Seiten der Literaturdidaktik) kritisiert, dass das spezifisch literarische Lesen und das Potential literarischer Texte für den FU sowohl im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen⁵⁶ als auch in den von ihm beeinflussten Nationalen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache nicht genügend berücksichtigt wird⁵⁷ und mehr noch: „Die Forschung konstatiert in den Bildungsstandards einen verkürzten Bildungsbegriff, der ästhetisch-literarische Bildung außen vor ließe bzw. den Umgang mit literarischen Texten als einen

55 vgl. Surkamp 2012

56 GeR (Europarat 2001)

57 Caspari (2013) weist in diesem Zusammenhang in ihrem (noch unveröffentlichten) Manuskript nach, dass in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (2003) der Stellenwert literarischer Texte in der Sek. I sehr begrenzt ist; den Bildungsstandards für die Abiturprüfung (2012) liege jedoch bereits schon die Vorstellung von literarischer Kompetenz zugrunde, zahlreiche Aspekte aus den verschiedenen Bereichen literarischer Kompetenz würden genannt, lediglich die motivationalen Fähigkeiten blieben unberücksichtigt. Caspari kommt hier zu dem Schluss, dass der explizite Stellenwert literarischer Texte im Vergleich zum Berliner Rahmenplan in diesem Dokument zwar geringer ist, aber dafür die für die Auseinandersetzung auch mit literarischen Texten genannten Ziele höher seien (vgl. Caspari 2013).

„zentralen Lern- und Inhaltsbereich der FU“ (Burwitz-Melzer 2005: 103) ausklammere.“⁵⁸

Allgemein lässt sich der in den Bildungsstandards reflektierte Paradigmenwechsel wie folgt beschreiben: „Ziel eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts ist nicht primär die Interpretation eines bestimmten Einzeltextes, sondern der Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen, die den Lernenden den Transfer des Gelernten auf weitere Texte und damit die selbständige Erschließung von Literatur ermöglichen.“⁵⁹

Die aktuelle Debatte um die Etablierung einer speziellen literarischen Kompetenz und deren Bedeutung im FU zielt darauf, den Stellenwert von Literatur im kompetenzorientierten Unterricht zu sichern. In diesem Zusammenhang wird zum einen versucht zu definieren, was der Begriff der literarischen Kompetenz im Einzelnen umfasst, zum anderen, was die literarische Kompetenz zur Förderung anderer Kompetenzen im FU beitragen kann. Darüber hinausgehend wird diskutiert, in welchem Zusammenhang im fremdsprachlichen Literaturunterricht Kompetenzorientierung und Bildungsauftrag stehen, d.h. welches spezifische Potential die Schulung einer spezifisch literarischen Kompetenz in Hinblick auf den übergeordneten Aspekt der Persönlichkeitsbildung oder auch das kulturelle Lernen im FU entfalten kann.

Wie lässt sich literarische Kompetenz nun genau definieren? Diese Frage ist derzeit auch in der Fachliteratur noch nicht abschließend beantwortet.

Als zentrales Charakteristikum der Forschung zu diesem Thema ist folglich festzuhalten, dass hier mit einem Begriff operiert wird, der noch nicht allgemein konsensfähig definiert ist, sondern vielmehr auf eine lebendige, stellenweise kontrovers geführte Debatte verweist, die bereits unterschiedliche Annäherungsversuche an den Begriff geleistet hat. Hinsichtlich einer exakten Modellierung literarischer Kompetenz und ihrer Teilkompetenzen sowie der Frage der Lernprogression ist die Forschungssituation demnach als relativ offen und als „in Entwicklung begriffen“ zu charakterisieren.⁶⁰

Der Kompetenzbegriff, den ich meiner Arbeit zugrunde legen möchte, basiert auf einer Definition nach Franz Weinert⁶¹, nach der Kenntnisse (deklaratives

58 Bergfelder (2007: 14)

59 Surkamp (2012: 88-89)

60 vgl. Bergfelder (2008: 59)

61 vgl. Weinert (2001: 27f)

Wissen), Fertigkeiten und Strategien (prozedurales Können) sowie persönlichkeitsbezogene Aspekte wie Einstellungen, Motivationen und Emotionen die integralen Bestandteile des Begriffes „Kompetenz“ ausmachen.

Ein Modell literarischer Kompetenz hat demzufolge zu berücksichtigen, inwiefern diese Aspekte für den Gegenstandsbereich der Literatur zu gelten haben bzw. in welcher Form sie hier erlernt bzw. gefördert werden können.

Allgemein basiert der Großteil der bis dato existierenden Kompetenzmodelle auf der Annahme, dass beim Phänomen „literarische Kompetenz“ von unterschiedlichen Teilkompetenzen ausgegangen werden muss. In diesem Zusammenhang definiert daher Bergfelder den Begriff als „diejenigen Kompetenzen, die sich auf den Umgang mit literarischen Texten beziehen.“⁶²

Diese Definition gründet in der Auffassung, dass es Lernprozesse gibt, die speziell anhand von literarischen, d.h. fiktionalen Texten ausgelöst werden können und zum Erwerb spezifischer Fertigkeiten und Fähigkeiten führen bzw. den Erwerb dieser Fertigkeiten und Fähigkeiten zum Ziel haben (dies bezeichnet Spinner mit dem allgemeineren Begriff „literarisches Lernen“⁶³). Diese Teilkompetenzen umfassen – im Unterschied zur Lesekompetenz, die seit Veröffentlichung der ersten PISA-Studie stark pragmatisch geprägt ist und sich auf das Lesen von Geschriebenem und Gedrucktem sowohl in Bezug auf literarische als auch auf nichtliterarische Texte bezieht – neben kognitiven auch motivationale, emotionale und interaktive Kompetenzen und schließen auch auditive und visuelle Rezeptionsformen mit ein.⁶⁴

Es existieren unterschiedliche Definitionen und Modelle literarischer Kompetenz; Vorreiter ist an dieser Stelle die Deutschdidaktik: Verweisen möchte ich in diesem Zusammenhang auf den bereits erwähnten zentralen Aufsatz zum literarischen Lernen von Kaspar Spinner⁶⁵ oder auch das dreigeteilte Modell poetischer Kompetenz von Ulf Abraham⁶⁶.

In der Fremdsprachendidaktik stellen die Modelle von Eva Burwitz-Melzer⁶⁷,

62 Bergfelder (2008: 59)

63 vgl. Spinner (2006: 8)

64 Das, was Burwitz-Melzer in ihrem Modell mit dem Begriff „Lesekompetenz“ beschreibt, möchte ich also, in Bezug auf die oben angeführte Unterscheidung von Lesekompetenz und literarischer Kompetenz, als „literarische Kompetenz“ verstehen.

65 Spinner 2006

66 Abraham 2005

67 „Lesekompetenzmodell“: Burwitz-Melzer 2007

Andrea Rössler⁶⁸ und Carola Surkamp⁶⁹ die derzeit aktuellsten Versuche einer Modellierung von literarischer Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht dar. Dieser kurze Überblick über die zentralen bis dato existierenden Definitionen und Modelle literarischer Kompetenz spiegelt allein anhand der unterschiedlichen Begriffe („literarisches Lernen“ bei Spinner, „poetische Kompetenz“ bei Abraham, „Lesekompetenz“ bei Burwitz-Melzer) die unterschiedlichen Ansätze wider, die, keinesfalls deckungsgleich, unterschiedliche Facetten des Konstruktes „literarische Kompetenz“ zu fassen suchen.

Wichtig festzuhalten an dieser Stelle ist, dass ein Modell literarischer Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht verglichen mit einem Modell für den muttersprachlichen Deutschunterricht entsprechend modifiziert werden muss bzw. einiger ergänzender Faktoren bedarf, da der literarische Text hier in der Fremdsprache verfasst ist und (idealerweise) alle wesentlichen Verständigungsprozesse in der Fremdsprache ablaufen bzw. ablaufen sollten: Eine besondere Funktion kommt in diesem Zusammenhang also dem sprachlich-diskursiven Bereich zu.

Wolfgang Hallet bringt in diesem Zusammenhang den Begriff „**fremdsprachliche Diskursfähigkeit**“⁷⁰ als eine zentrale Kompetenzebene in die Debatte um literarische Kompetenz im FU mit ein und versteht hierunter eine besondere literarische Diskursfähigkeit, aber auch basales fremdsprachliches Wissen und Fertigkeiten in Bezug auf Wortschatz und Grammatik, Redeweisen und die Stiftung von Textkohäsion. Diese Teilkompetenz umfasst folglich „sowohl die Fähigkeit, für das literarische Verstehen auf schon vorhandenes sprachliches und diskursives Wissen zurückzugreifen, als auch die Fähigkeit, die vom Text angebotenen sprachlichen, konzeptionellen, generischen und kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nutzen.“⁷¹

Diesen Aspekt berücksichtigt beispielsweise das Kompetenzmodell von Burwitz-Melzer – neben einem weiteren entscheidendem Kriterium, welches die Rezeptionssituation fremdsprachlicher Texte von der muttersprachlicher Texte unterscheidet: der Aspekt kultureller oder historischer Unterschiede zwischen der

68 Rössler 2010

69 Surkamp 2012

70 Hallet (2009: 83f)

71 Surkamp (2012: 22)

Textwelt und der eigenkulturellen Lebenswelt. Burwitz-Melzer führt daher in ihrem Modell die Determinanten „landeskundliches Wissen“ und „interkulturelles Einfühlungsvermögen“ auf. Insgesamt nennt sie als Teilkomponenten literarischer Kompetenz motivationale Kompetenzen, kognitive und affektive Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen, Kompetenzen der Anschlusskommunikation sowie Kompetenzen der Reflexion und definiert diese als „miteinander stark verwobene Fertigungs- und Fähigkeitsbereiche“⁷², welche auf psycholinguistischen Fertigkeiten beim Umgang mit literarischen Texten basieren. Diese Teilkomponenten sind nach Burwitz-Melzer operationalisierbar und (lediglich) teilweise auch bewertbar.

Als Bezugspunkt für meine Arbeit habe ich mich für das Modell von Carola Surkamp entschieden, zum einen aufgrund seiner Aktualität und seiner Ausrichtung speziell auf den Fremdsprachenunterricht – so wird es beispielsweise zur Modellierung der literarischen Kompetenz in den Abiturstandards verwendet – zum anderen scheint es mir auch das ‚pragmatischste‘ der existierenden Modelle zu sein und bietet mir für den Zweck meiner Untersuchung ein praktikables Raster an, welches sich gut füllen lässt.

Außerdem scheint es mir unterschiedliche bestehende Ansätze zur Modellierung von literarischer Kompetenz in einer Art neuen Zusammenschau zusammenzufassen.

3.2 Wie lässt sich literarische Kompetenz fördern?

Die zentrale Frage ist nun, wie eine derart definierte bzw. modellierte literarische Kompetenz in einem Unterricht zu fördern ist, der – so Surkamp – nicht mehr danach fragt „wie man einem bestimmten Werk am besten gerecht werden kann, sondern wie man Lernende darin unterstützen kann, literarische Texte selbständig zu erschließen und als Sinnstiftungsangebote zu nutzen“⁷³. Hauptanliegen eines solch kompetenzorientierten Literaturunterrichts muss es demnach sein, Lernprozesse auf den verschiedenen Ebenen bzw. Bereichen literarischer Kompetenz anzuregen und dabei die Besonderheit der Rezeptionssituation fremdsprachlicher Texte zu berücksichtigen. Die Konsequenz besteht darin, besondere Aufgabenformate zu konzipieren, welche der

72 Burwitz-Melzer (2007: 138)

73 Surkamp (2012: 85)

Komplexität von literarischer Kompetenz im FU gerecht werden und die Beteiligung miteinander verschränkter Teilkomponenten berücksichtigen. Diese Aufgaben sollten etwa Anregungen zur Reflexion über das Gelesene enthalten aber auch die Aufforderung zur affektiven Reaktion und zur Perspektivübernahme. Es sollte auch ermöglicht werden, gemeinsam Bedeutung auszuhandeln. Literarisches Verstehen fördern heißt in diesem Zusammenhang gleichzeitig auch, den Umgang mit Mehrdeutigkeiten, Widersprüchen und Leerstellen zuzulassen und einzuüben – und dies alles in der Fremdsprache.

Aufgaben, die literarische Kompetenz im Blick haben, sollten unterschiedliche Zugänge zu literarischen Texten ermöglichen. Surkamp schlägt in diesem Zusammenhang vor, das analytische Verfahren mit handlungs- und produktionsorientierten Methoden zu kombinieren.⁷⁴ Wichtig hierbei ist, darauf zu achten, dass die Zusammenstellung unterschiedlicher Methoden nicht beliebig, sondern sinnvoll, d.h. kriterienorientiert erfolgt. Durch die Vielfalt der Teilkompetenzen literarischer Kompetenz wird eine Aufgabe nie alle Teilkompetenzen zugleich fördern können; von Bedeutung ist hier jedoch die genaue Reflexion darüber, welche Teilkompetenzen gefördert werden sollen und wie die Teilaufgaben sinnvoll aufeinander aufbauen.

Kann szenisches Interpretieren diesen Anforderungen genügen? Und falls ja: wie? Auf diese Frage möchte ich in Kapitel vier dieser Arbeit eingehen, zuvor soll ein kurzer Blick auf das Modell (fremdsprachlicher) literarischer Kompetenz bei Surkamp eine geeignete Diskussionsgrundlage schaffen.

3.3 Modelle literarischer Kompetenz: Das Modell nach Surkamp

Carola Surkamp stellt in ihrem Aufsatz „Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“⁷⁵ ein Modell fremdsprachlicher literarischer Kompetenz vor, welches die unterschiedlichen Ansätze einer Modellierung von literarischer Kompetenz in sich aufnimmt, zusammenführt und gleichzeitig in Form eines Überblicks systematisiert darstellt. Anhand von insgesamt sechs Dimensionen fremdsprachlicher literarischer Kompetenz verdeutlicht dieses Modell die Vielzahl und Komplexität der Teilkompetenzen, die literarische Kompetenz ausmachen: die motivationale bzw. attitudinale, die

⁷⁴ vgl Surkamp (2012: 87)

⁷⁵ Surkamp 2012

affektive, kognitive, reflexive, produktive sowie die sprachlich-diskursive Dimension. Bei der kognitiven Dimension unterscheidet Surkamp zusätzlich zwischen kognitiv I, welches sie als Leseverstehen definiert, und kognitiv II, dem ästhetischen Verstehen, zu dem nach Surkamp beispielsweise die Fiktionalitätskompetenz⁷⁶ zu zählen ist.

Jeder der Teilkompetenzen werden außerdem unterschiedliche Beispiele zugeordnet: So zählen zur motivationalen Ebene literarischer Kompetenz laut Surkamp die Entwicklung von Leselust, das Finden eines Zugangs zum Text, der Aufbau von Erwartungshaltungen, die Fähigkeit zum Einlassen auf den Text (*suspension of disbelief*), der Aufbau einer Frustrationstoleranz sowie das Erkennen der lebensweltlichen Relevanz von Literatur. Die affektive Ebene umfasst die Entwicklung von subjektiven Reaktionen auf den Text, das Zulassen von individuellen Assoziationen, den Aufbau einer persönlichen Beziehung zum Text, die emotionale Beteiligung, Empathiefähigkeit und interkulturelles Einfühlungsvermögen sowie Offenheit und Übernahme von anderen Sichtweisen. Unter „kognitiv I“ („Leseverstehen“) versteht Surkamp sprachliche Dekodierung, Wort- und Satzerschließung, Erkennen von Textstrukturen, Erfassen der dargestellten Inhalte, aber auch Vorstellungsbildung, Füllen von Leerstellen sowie Hypothesenbildung und -überprüfung. Die Ebene „kognitiv II“ („ästhetisches Verstehen“) beinhaltet demgegenüber Fiktionalitätskompetenz, *close reading*⁷⁷ und *wide reading*.⁷⁸ Als reflexive Ebene charakterisiert Surkamp die Reflexion und Bewertung des Dargestellten, das In-Bezug-setzen des Gelesenen zur eigenen Lebenswelt bzw. eigenen Sichtweisen sowie die Reflexion über den eigenen Rezeptionsprozess, auch im Austausch mit anderen. Die produktive Ebene umfasst neben der Produktion eigener literarischer Texte auch die Umwandlung eines Textes in ein anderes Medium. Als letzte Ebene bedeutet nach Surkamp die sprachlich-diskursive Ebene literarischer Kompetenz

76 Bereits Andrea Rössler bringt als eine Teilkompetenz der literarischen Kompetenz die Fiktionalitätskompetenz ein, d.h. die Fähigkeit den Fiktionalitätsgrad eines Textes einschätzen zu können: Nach Rössler können literarische Texte erst dann wirklich verstanden werden d.h wirken, wenn sie „als komplexe Wirklichkeitsdeutungsmodelle gelesen werden, die vom Rezipienten in Bezug zu setzen sind zu eigenen (und gegebenenfalls auch zu weiteren fremden) Wirklichkeitsentwürfen und Wahrnehmungsmustern“ (Rössler 2010: 172).

77 d.h. nach Surkamp Erfassen und Bewerten der ästhetischen Darstellungsverfahren

78 d.h. nach Surkamp Historisierung und Kontextualisierung des Textes, Erfassen seines Wirkungs- und Funktionspotentials, auch unter Rückgriff auf landeskundliches Wissen und unter Berücksichtigung des Produktions- und Rezeptionskontextes

Rückgriff auf vorhandenes sprachliches und diskursives Wissen bei der Textrezeption, Nutzen der vom Text angebotenen sprachlichen und kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Fertigkeiten sowie Kommunikation über das Gelesene und die gemeinsame Bedeutungsaushandlung.

Surkamp betont in ihrem Artikel, dass sich einzelne Aspekte der unterschiedlichen Dimensionen durchaus überschneiden können. Sie stellt gleichzeitig den Nutzen des Modells heraus, indem sie darauf verweist, dass sich hierdurch einzelne Kompetenzen – obgleich sie nicht immer messbar sind – „so bestimmen lassen, dass sie förderbar sowie zumindest teilweise beobachtbar und evaluierbar sind.“⁷⁹

3.3.1 Bewertung des Modells

Meiner Meinung nach liegt ein großer Vorteil dieses Modells in seiner Integrativität begründet: Es scheint mir wesentliche Aspekte der Diskussion um literarische Kompetenz in sich aufzunehmen und Teile der vorangegangenen Modelle zu integrieren. Es veranschaulicht die Komplexität literarischen Verstehens und leistet die erforderliche Spezifizierung in Hinblick auf den FU: Surkamp nimmt die sprachlich-diskursive Ebene in ihr Modell mit auf und leistet so auch einen Beitrag in Hinblick auf die Forderung, die sprachliche Kompetenzentwicklung nicht losgelöst von der literarischen zu betrachten.⁸⁰ Darüber hinaus zeigt dieses Modell dadurch, wie die einzelnen Teilkompetenzen hier jeweils zusammengesetzt sind, indirekt, dass literarische Kompetenz die Chance eröffnet, die drei zentralen Kompetenzbereiche im FU (kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenz) zusammenzuführen.⁸¹ So verweist

79 Surkamp (2012: 85)

80 Bergfelder fordert in diesem Zusammenhang, es „sollte das Hauptaugenmerk aller Bemühungen für die Modellierung literarischer Kompetenzen darauf liegen, den Balanceakt zwischen der dienenden Funktion literarischer Texte für den Spracherwerb bzw. die fremdsprachige Kompetenzentwicklung und dem „Eigenwert“ literarischer Kompetenzen für den jungen Fremdsprachenlerner zu meistern“ (2007: 16-17). Dies interpretiert Caspari in einer Stellungnahme zur Tagung der Klett-Akademie Französisch am 27./28.4.2012 in Straßburg als eine Forderung „angesichts der damaligen pauschalen Kritik an der Kompetenz- und Standardorientierung, literarische und sprachliche Kompetenzentwicklung nicht als getrennte Bereiche zu verstehen, sondern sie gemeinsam zu betreiben“ d.h. als Forderung nach einer „funktionalen Integration beider Bereiche“ (vgl. Caspari 2012: 2).

81 Bergfelder schreibt in diesem Kontext: „Dabei eröffnet der Umgang mit literarischen Texten die Chance, die drei „großen“ Kompetenzbereiche (kommunikative, interkulturelle, methodische Kompetenzen) zusammenzuführen und somit über Kenntnisse und Fähigkeiten

unter anderem die sprachlich-diskursive Ebene auf die kommunikative Kompetenz (z.B.: „Kommunikation über das Gelesene, gemeinsame Bedeutungsaushandlung“⁸²), die produktive Ebene kann zugleich auch die methodische Kompetenz fördern („Umwandlung eines Textes in ein anderes Medium“⁸³), die affektive Ebene lässt die Verbindung zur interkulturellen Kompetenz zu („interkulturelles Einfühlungsvermögen“⁸⁴).

Trotz der Prinzipien der Schematisierung und Vereinfachung, an welches ein Modell *per se* gebunden ist, wirkt der Inhalt hier nicht allzu stark reduziert. Die Unterteilung in unterschiedliche Teilkompetenzen schafft einen klaren Orientierungsrahmen, die insgesamt sechs (sieben) Ebenen erscheinen mir sinnvoll und nachvollziehbar. Auch ist es durchaus zu vertreten, das Leseverstehen als eine Unterkategorie literarischen Verstehens aufzufassen, wobei gleichzeitig deutlich wird, dass literarisches Verstehen stets mehr bedeutet.

Kritisieren möchte ich lediglich, dass hier die Wechselwirkung der unterschiedlichen Bereiche nicht explizit deutlich wird, sowie die Frage der Progression (Zuordnung der Teilkompetenzen bzw. der Grad ihrer vorausgesetzten Ausprägtheit zu unterschiedlichen Jahrgangsstufen) gänzlich ausgeklammert ist. Damit literarische Kompetenz beobachtbar und vor allem evaluierbar⁸⁵ sein kann, müsste dieses Modell daher erst in eine andere Darstellungsform ‚übersetzt‘ werden.

3.4 Zwischenfazit II

Das nachfolgende Kapitel soll nun die Hauptthese dieser Arbeit unter Rückgriff auf das oben ausgeführte Modell von Surkamp aufgreifen und weiter ausführen. Es wird detailliert zu zeigen sein, dass die szenische Interpretation und insbesondere die Vielfalt der in der Phase des Spiels einsetzbaren methodischen Verfahren besonders für die Förderung der literarischer Kompetenz geeignet sind.

hinaus auch komplexe Haltungen und Einstellungen gegenüber der fremden Sprache und Kultur zu entwickeln (Bergfelder 2007: 15).“

82 Surkamp (2012: 84)

83 ebd.

84 ebd.

85 Ich kann an dieser Stelle auf die Problematik der Bewertung von literarischer Kompetenz nur verweisen, nähere Ausführungen würden den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

In diesem Zusammenhang ist anzunehmen, dass die komplexe Ausrichtung des Prinzips der SI positiv mit der Komplexität literarischer Kompetenz zu korrelieren scheint und es theoretisch ermöglicht, jede einzelne der unterschiedlichen Ebenen literarischer Kompetenz umfassend abzudecken.

In den bisherigen Ausführungen haben ich aufgezeigt, dass sich die besondere Eignung des Prinzips der szenischen Interpretation für den FU durch den spezifischen Ansatz des Prinzips ergibt, nach dem der literarische Text durch szenische Handlungen zunächst in ein anderes Medium überführt wird und so als Partitur erfahren werden kann, die auch *körpersprachlich* interpretierbar ist. Dadurch kann der Zugang zu fremdsprachlichen literarischen Texten nicht nur wesentlich leichter motiviert werden, sondern auch *anders* erfolgen:

Das Prinzip der szenischen Interpretation eröffnet dadurch gerade dem Anfangsunterricht in der Fremdsprache neue Möglichkeiten. Bereits in der Sekundarstufe I, in der literarische Texte kaum bis selten eingesetzt werden, können die Schüler mittels szenischer Verfahren an authentische Literatur in der Fremdsprache herangeführt werden.

Auch in der Sekundarstufe II ist szenisches Interpretieren weit mehr als nur schöne Abwechslung und motivierendes *highlight*: Das Prinzip bietet hier unterschiedliche, vielfältige und individuelle Zugangs- und Verarbeitungsmöglichkeiten für Literatur an und fördert das tiefere Verständnis des literarischen Textes, eine Tatsache, die insbesondere hinsichtlich des spezifischen fremdsprachlichen Rezeptionsprozesses von Bedeutung ist.

In Hinblick auf das Modell von Surkamp scheint szenisches Interpretieren gerade im FU angebracht, da die sprachlich-diskursive Ebene hier auf besondere Weise geschult wird. Es ist anzunehmen, dass zusammen mit der Förderung der literarischen Kompetenz zugleich auch das Sprechen und Handeln in der Fremdsprache geschult werden können: *Let your body do the thinking* – SI lädt dazu ein, literarische Texte zu *verkörpern* und kann in diesem Zusammenhang die Brücke zwischen sprachlicher und literarischer Kompetenzvermittlung im FU schlagen; die Förderung dieser beiden Bereiche muss also nicht getrennt voneinander stattfinden, sondern kann durchaus gemeinsam erfolgen und mehr noch: Durch die integrierte, ganzheitliche Form der Literaturvermittlung könnten die drei „großen“ Kompetenzbereiche im FU – kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen – hier zusammengeführt werden um „somit über

Kenntnisse und Fähigkeiten hinaus auch komplexe Haltungen und Einstellungen gegenüber der fremden Sprache und Kultur zu entwickeln.“⁸⁶

4. Förderung der literarischen Kompetenz durch szenische Interpretation im FU: das didaktische Potential des Prinzips

Welche ersten Hypothesen ergeben sich an dieser Stelle nun in Hinblick auf szenisches Interpretieren? Inwiefern scheint SI besonders geeignet die literarische Kompetenz bzw. ihre Teilkompetenzen zu fördern?

Zunächst ist anzunehmen, dass die SI den Rahmen für komplexe Aufgabenformate, die angesichts der Komplexität literarischer Kompetenz gefordert sind,⁸⁷ liefert: Sie bringt Analytisches⁸⁸ sowie Produktives zusammen und erscheint durch die Vielfalt der möglichen Verfahren im szenischen Spiel und deren sinnvolle Kombination geeignet, unterschiedliche Bereiche literarischer Kompetenz abzudecken: Bereits mit der Umwandlung eines Textes in Form einer Inszenierung, als ‚Kern‘ der szenischen Interpretation, ist die **produktive Ebene literarischer Kompetenz** abgedeckt.

Anzunehmen ist, dass insbesondere die **affektive und die motivationale Ebene literarischer Kompetenz** durch szenisches Interpretieren gestärkt werden können. Allein die zentrale Bedeutung der emotional-affektiven Komponente innerhalb des Prinzips⁸⁹ legt diesen Schluss nahe: Die emotionale Beteiligung, Teilkomponente der affektiven Ebene, sollte durch Verfahren des szenischen Spiels garantiert sein. Szenische Interpretation aktiviert Affekte – gerade über die körperbezogene Arbeit im Spiel – und bindet diese in den Prozess der Auseinandersetzung mit Literatur mit ein.

Ferner ließe sich durch den Aspekt „Lernen mit allen Sinnen“⁹⁰ der szenischen Interpretation eine Vielzahl unterschiedlicher Lernertypen erreichen; in diesem Zusammenhang ist anzunehmen, dass die sinnliche Ausrichtung des Prinzips das Finden eines Zugangs zum Text maßgeblich unterstützen oder auch die Fähigkeit zum Einlassen auf den Text fördern wird. Die zentrale Rolle der

86 Bergfelder 2007: 15

87 vgl. hierzu Kap. 3.2 dieser Arbeit

88 Zur Rolle des kognitiven Verstehens innerhalb der SI verweise ich hier nochmals auf das Schaubild von Eilers-Bierbaum (2004), von mir erläutert in Kapitel 2.1 dieser Arbeit.

89 vgl. hierzu Kap. 2.3

90 ebd.

Assoziation innerhalb der Szenischen Interpretation⁹¹ scheint besonders dazu geeignet, die „Lust am Text“⁹² in Gang zu setzen. Auch Scheller vertritt die These, dass szenische Verfahren eine Anregung darstellen, Texte anders und *lustvoller* zu lesen und schreibt in diesem Zusammenhang:

Wer erfahren hat, dass man in der Fantasie Räume ausgestalten, sich probeweise in Figuren hineinversetzen und Szenen durchspielen kann, der antizipiert solche Prozesse auch bei der Lektüre und findet mehr Anknüpfungspunkte für eigene Erfahrungen und Fragen.⁹³

Das „Lernen mit allen Sinnen“ könnte sich weiter positiv auf die affektive Ebene auswirken: So lässt sich vermuten, dass es durch das szenische Spiel den Schülern beispielsweise leichter fallen wird, subjektive Reaktionen auf den Text zu entwickeln und auszudrücken. Auch der erfahrungsbezogene Aspekt der szenischen Interpretation⁹⁴ legt nahe, die Teilkompetenzen der affektiven Ebene zu fördern, beispielsweise das Zulassen von individuellen Assoziationen oder den Aufbau einer persönlichen Beziehung zum Text. Im Spiel – in der Verbindung mit Handlungen und Szenen der literarischen Figuren, deren Verfremdung und Deutung – kann es in diesem Zusammenhang zur Aktivierung von früher Erlebtem kommen. Scheller nennt dies „erfahrungsbezogenes Lernen“ und schreibt in diesem Zusammenhang: „Erlebnisse und Bedürfnisse werden symbolisiert, bewusst gemacht und zu Erfahrungen verarbeitet, ohne dass dabei die körperlichen und emotionalen Anteile abgespalten werden müssen.“⁹⁵

Der performative Aspekt,⁹⁶ Quintessenz des Spiels, scheint mir hervorragend dazu geeignet, Teilkompetenzen wie Empathiefähigkeit und interkulturelles Einfühlungsvermögen oder auch die Offenheit für andere Sichtweisen und deren Übernahme (affektive Ebene literarischer Kompetenz) zu fördern, beispielsweise anhand des Verkörperns der im Text entworfenen unterschiedlichen Rollenfiguren. Szenische Verfahren stellen in diesem Zusammenhang die intensivste Möglichkeit dar, Texte und ihre Aussagen auf dem Hintergrund unterschiedlicher Perspektiven zu erschließen und zu erfahren.

91 ebd.

92 Gerhard Kaiser schreibt hierzu in „*Wozu noch Literatur*“: „Die lustvolle Arbeit am Text – das ist die Aktivierung unseres Denk-, Phantasie- und Erlebnispotentials und sein Hinüberfließen in den Text, den es verlebendigt und aus dem es am Ende wieder zu uns zurückfließt.“ (Kaiser 2005: 112, zitiert nach Bredella 2007a: 51f)

93 Scheller (2004: 77)

94 vgl. Kap. 2.3 dieser Arbeit

95 Scheller (2004: 77)

96 vgl. Kap. 2.3

Außerdem vermute ich, dass gerade über die Betonung der affektiven und motivationalen Ebene literarischer Kompetenz die **kognitive Ebene** gefördert werden kann.⁹⁷ Kognitive Vorgänge wie z. B. die Vorstellungsbildung oder auch das Füllen von Leerstellen könnten meiner Meinung nach durch den affektiv-emotionalen Zugang wesentlich leichter angeregt werden bzw. erscheinen eng mit diesem verbunden. Die Szenische Interpretation vollzieht sich ja im wesentlichen auf der Partitur von Vorstellungen, da sie darauf zielt, diese anzuregen, um sie anschließend zu veranschaulichen, d.h. sie sichtbar und auch fühlbar bzw. erfahrbar (und damit nachvollziehbar) werden zu lassen. Imaginationen werden hier szenisch dargestellt, ausgearbeitet, gedeutet, auch miteinander konfrontiert, verfremdet oder erweitert. Darüber hinaus trägt sie zur Erweiterung des Vorstellungsräume bei, beispielsweise im Kontext der Entwicklung von Vorstellungen historisch und kulturell fremder Szenen – in diesem Zusammenhang verweist die **Ebene kognitiv I** / „Leseverstehen“ („Vorstellungsbildung“) auf die **Ebene kognitiv II** / „ästhetisches Verstehen“, da Vorstellungsbildung an dieser Stelle unmittelbar zur Historisierung und Kontextualisierung des Textes beitragen kann.

Eine enge **Verbindung** ergibt sich auch **zwischen der affektiven Ebene und der kognitiven Ebene I**: Der zentrale Stellenwert der Erfahrungen auf der affektiven Ebene scheint mir wesentlich für die Arbeit mit den sogenannten Leerstellen des Textes zu sein. Er stellt die Basis für das Füllen von Leerstellen (Ebene „kognitiv I“) dar, welches erst durch Rückgriff auf das Weltwissen und die eigene Erfahrung zu leisten ist.

Die Schüler sollen in der SI also zum einen erfahren, dass ein literarischer Text kein Gegenstand ist, der unabhängig von ihnen existiert, sondern dass ihre Vorstellungen hier entscheidend sind (Ebene kognitiv I). Gleichzeitig gilt es hier jedoch auch die Formelemente des Textes zu untersuchen bzw. inszenatorisch umzusetzen, welche die Aufmerksamkeit des Rezipienten in spezifischer Weise lenken. Bei der SI werden diese Textstrategien bewusst gemacht. Die Schüler lernen, indem sie den Text inszenieren, also auch, die ‚Gemachtheit‘ des Textes nachzuvollziehen und erwerben damit Fiktionalitätskompetenz sowie die Fähigkeit, die ästhetischen Darstellungsverfahren zu erfassen und zu bewerten

97 Hierauf verweist auch Eilers-Bierbaum (2004) in ihren Ausführungen zum bereits vorgestellten Modell Szenischer Interpretation, indem sie das Ineinander von kognitivem Verstehen und Empathie als zentrales Moment der SI herausarbeitet (vgl. Kap. 2.3 dieser Arbeit).

– auch hier ist also ein **Bezug zur Ebene kognitiv II literarischer Kompetenz** festzustellen.

Die **reflexive Ebene** literarischer Kompetenz bliebe ebenfalls nicht außen vor, da analytische Verfahren ebenfalls einen wesentlichen Bestandteil des Prinzips der SI bilden, beispielsweise in der abschließenden Reflexionsphase, in der die Rückbindung an den Text sicher gestellt werden soll. Auch innerhalb der Szenischen Interpretation ist es erforderlich, sich immer wieder über das Dargestellte zu verständigen, sei es im gemeinsamen Austausch mit anderen Schülern, etwa vorab im Prozess des Erstellens und Aufführens einer Szene, oder anschließend bei der Bewertung einer Präsentation. Zahlreiche methodische Verfahren des Spiels integrieren auch reflexive Aspekte⁹⁸ – eine besondere Funktion kann in diesem Zusammenhang auch der Lehrkraft zukommen.⁹⁹

Zentral ist innerhalb der szenischen Interpretation die **diskursiv-sprachliche Ebene**. Wenn, wie in Zusammenhang mit Kap. 2 dargestellt, szenisches Spiel geeignet scheint, das Sprechen und Handeln in der Fremdsprache auf besondere Weise zu fördern, könnte an dieser Stelle ein großer Vorteil des Prinzips (beispielsweise im Vergleich mit der klassischen Textanalyse und -interpretation) liegen, da es literarische und sprachliche Kompetenzvermittlung zusammenführt.

Die Schüler können mittels szenischer Verfahren unmittelbar erleben, wie das gesprochene Wort wirkt. Innerhalb des Spiels kommunizieren sie in unterschiedlichen Rollen und Situationen und erweitern dadurch ihre Erfahrungen mit Sprache: Sie greifen dabei „auf vorhandenes sprachliches und diskursives Wissen“ zurück und nutzen die „vom Text angebotenen sprachlichen und kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten“ - schulen also die bei Surkamp genannten Subkompetenzen der sprachlich-reflexiven Ebene. Der besondere Kontext des Spiels befördert dabei insbesondere die affektiven und motivationalen Aspekte –

98 Insbesondere bei narrativen Texten bieten sich hier – neben der Inszenierung von Textpassagen bzw. des gesamten Textes – zusätzlich Verfahren wie das *Hot seating* (Rollenübernahme: auf dem „heißen Stuhl“ muss dem Plenum Rede und Antwort gestanden werden) oder *Thought tapping* (Gedanken werden hörbar gemacht, indem die Hand auf die Schulter der „eingefrorenen“ Figur gelegt wird) an. Zur Rolle der Reflexion innerhalb der SI sei hier ferner auf das Kapitel 5.5.3 dieser Arbeit verwiesen.

99 Bei dem Verfahren *teacher in role* kann die Lehrperson beispielweise selbst eine Rolle übernehmen und so den Lernprozess gezielt auf bestimmte Aspekte lenken.

in diesem Zusammenhang stelle ich eine **enge Wechselbeziehung zwischen der affektiven und motivationalen Ebene und der sprachlich-diskursiven Ebene literarischer Kompetenz** fest. Ferner schafft der szenische Zugang – wie im Kontext von Kapitel 2.3 dargestellt – eine neue Realitätsebene auf der Basis von Vorstellungen. Dieser Zugang motiviert zum einen den Eintritt in die literarische Welt und entspricht darüber hinaus dem besonderen ‚fiktiven Kontext‘, der beim Erlernen und Erfahren einer fremden Sprache eine Rolle spielt und den Fremdspracherwerb dadurch ganz entscheidend unterstützt: „Die dem FU stets innewohnende Fiktivität enthält somit eine zusätzliche fiktive Brechung.“¹⁰⁰ Der szenische Zugang verbindet demnach die Entwicklung und Ausgestaltung der literarischen Figuren, ihre Charakterisierung von innen heraus, die Entdeckung und Bearbeitung der Leer- und Unbestimmtheitsstellen des Textes etc. – die Interpretation des literarischen Textes – mit dem Mut eine Fremdsprache zu sprechen und mehr noch: diese zu *verkörpern*.

Szenisches Spiel geht an dieser Stelle noch über die im Modell von Surkamp beschriebenen Beispiele der sprachlich-diskursiven Ebene hinaus: Die Schüler erhalten hier Einblicke in die Variabilität sprachlicher Äußerungen, beispielsweise indem sie mit Intonation und Sprechgestus experimentieren und das Zusammenspiel zwischen sprachlichen Äußerungen, Gestik und Mimik, sowie Körperhaltungen und Handlungen erkunden. Sie agieren in unterschiedlichen Rollen und erleben die Fremdsprache in Verbindung mit unterschiedlichen sozialen Beziehungen und situativen Bedingungen und können dadurch ein Bewusstsein von den Möglichkeiten und Grenzen sprachlichen Handelns entwickeln.

Szenische Verfahren bieten den Schülern neue Möglichkeiten, sich zu artikulieren. Auf der verbalen Ebene können sie im Schutze ihrer Rollen eine Sprache entwickeln, die sie unter anderen Umständen eventuell nicht in der Lage sind zu entwickeln – dies kann beispielsweise eine Sprache sein, welche inneres Empfinden zum Ausdruck bringt oder auch eine Sprache, welche die von den Rollenfiguren des Textes angebotenen sprachlichen und kommunikativen Muster aufgreift, eventuell auch in abgewandelter Form. Auf der nonverbalen Ebene regen szenische Verfahren auch zur Entwicklung einer gestischen Sprache an: Die Schüler können in diesem Zusammenhang erleben, wie Gestik zwischen

100 Bonnet/Küppers (2011: 47)

sinnlich wahrnehmbarem Geschehen und Begriffssprache vermitteln kann.

Im nachfolgenden Kapitel möchte ich nun zur Veranschaulichung und Konkretisierung einen Überblick über Techniken szenischer Interpretation geben und diese systematisieren, sowie ihre Verbindung mit der Förderung von literarischer Kompetenz bzw. ihren Teilkompetenzen theoretisch andeuten.

4.1 Schulung von Aspekten literarischer Kompetenz durch Techniken szenischer Interpretation

Die szenische Interpretation lässt sich, wie bereits in Kapitel 2.1 erwähnt, in drei Phasen unterteilen: Die Anwärmphase, die Spielphase sowie die Reflexionsphase. Meiner Meinung nach ist es möglich, dass in jeder dieser Phasen bestimmte Techniken der SI, also auch körperaktivierende Verfahren des Spiels, untergebracht werden, diese müssen nicht nur auf die Spielphase beschränkt bleiben, wenngleich diese, wie die Bezeichnung schon angibt, ‚Kern‘ des Spiels ist und bleibt.

Es gibt sicherlich einige Techniken, die eng in Verbindung mit einer bestimmten Phase stehen und somit ausschließlich in dieser Phase eingesetzt werden können – so beispielsweise theaterpädagogischen Aufwärmübungen und die Fantasiereise:¹⁰¹ Verfahren, welche meiner Meinung nach nur Sinn im Kontext der Anwärmphase machen, da sie ausschließlich vorbereitenden Charakter haben. Anwärmphase, Spielphase und Reflexionsphase stehen ansonsten jedoch stets in Relation zum gesamten Ablauf der jeweiligen szenischen Interpretation, d.h. ein Verfahren, welches beispielsweise in einem Fall innerhalb der Anwärmphase eingesetzt wird, kann durchaus in einem anderen Fall Element der Spielphase sein: Ausschlaggebend ist, wie es jeweils ausgestaltet wird bzw. welche Ziele in Bezug auf den Text mit diesem Verfahren verfolgt werden.

Die Möglichkeiten, dem Text szenische Gestalt zu verleihen, sind äußerst vielfältig. erinnert sei an dieser Stelle daran, dass die SI als Methodenensemble zu verstehen ist.¹⁰² Daher erscheint es mir sinnvoll eine Systematisierung der Verfahren vorzuschlagen.

In diesem Zusammenhang bieten sich unterschiedliche Möglichkeiten der Klassifizierung von Verfahren des Spiels an: Eine Möglichkeit, die sich darauf

¹⁰¹ Beide Verfahren sind in Kapitel 5 dieser Arbeit knapp vorgestellt.

¹⁰² vgl. Kapitel 2.1 dieser Arbeit

bezieht, die Verfahren in ihrer Ausrichtung zu charakterisieren, ist die Einteilung in verbale und nonverbale Verfahren. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass es auch Mischformen gibt und dass die Verfahren sinnvoll miteinander kombiniert werden können. Eine weitere Möglichkeit ist die Charakterisierung durch folgendes Kriterium: Entscheidend ist hierbei, zu welchem Zeitpunkt die Verfahren in Bezug auf die Lektüre des Textes eingesetzt werden: ob als *pre-*, *while* oder *post-reading activity*.¹⁰³ Außerdem könnten die Verfahren in Hinblick auf das jeweilige Lernziel unterteilt werden: In diesem Zusammenhang ist also zu fragen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten¹⁰⁴ also anhand eines Verfahrens geschult werden sollen.

Allgemein gilt, dass die meisten der szenischen Verfahren sowohl als *pre-* als auch als *while-* und *post-reading activity* eingesetzt werden, denn es ist keinesfalls immer die Lektüre des gesamten Textes vorausgesetzt, sondern es empfiehlt sich, szenische Verfahren im Prozess einer allmählichen Aneignung des Textes und in Form von mehreren aufeinander aufbauenden Schritten einzusetzen. Aus diesem Grund erscheint mir eine Systematisierung auf der Basis dieses Kriteriums hier nicht sinnvoll.

In diesem Zusammenhang könnten durchaus bereits Vermutungen darüber angestellt werden, welchen didaktischen Nutzwert einzelne Verfahren in Hinblick auf die Förderung der unterschiedlichen Dimensionen literarischer Kompetenz haben könnten, es ist jedoch zu fragen, ob eine solche rein theoretische Untersuchung – unabhängig von einem konkreten Unterrichtsentwurf – hier zweckdienlich ist. In der Praxis hat sich der Einsatz der Verfahren des szenischen Spiels unter anderem stets in Hinblick auf den Text zu vollziehen. Erst auf Grundlage des Textes (und in Abhängigkeit von der Lerngruppe) kann entschieden werden welche Verfahren hier ‚passen‘, d.h. welche Teilaspekte literarischer Kompetenz anhand dieser Verfahren im Zusammenspiel mit dem Textmaterial herausgeschält werden sollen. Auch ist, wie bereits erwähnt, eine möglichst zielgenaue Verwendung der Verfahren erforderlich. Es erscheint mir daher für die Lehrkraft unbedingt notwendig, sich vorab zu überlegen, welche

103 *Pre-reading*-Verfahren können der Aktivierung des Vorverständnisses oder der Einstimmung dienen, *while-reading*-Verfahren das Aufstellen von Hypothesen über den Fortgang anregen, *post-reading*-Verfahren beziehen auf das Spiel als Interpretation. Hinsichtlich der Einteilung der *reading activities* vgl. auch Caspari (1995: 244ff).

104 so zum Beispiel: Förderung der Mündlichkeit

Ebenen bzw. Teilkompetenzen sie innerhalb der literarischen Kompetenz fördern möchte, in diesem Bereich Schwerpunkte zu setzen und daraufhin zu entscheiden, welche Verfahren in diesem Kontext sinnvoll erscheinen. Konkrete Überlegungen hinsichtlich des Zusammenhangs von einzelnen ausgewählten Verfahren, dem Material des Textes und der Förderung der literarischen Kompetenz möchte ich daher nun im stärker anwendungsorientierten 5. Kapitel dieser Arbeit anstellen.

5. Kurzgeschichten spielend interpretieren – konkrete Einsatzmöglichkeiten im FU Spanisch

Szenische Interpretation ist, obgleich durch Ingo Scheller ursprünglich für die Erarbeitung dramatischer Texte gedacht, nicht nur auf dieses Textgenre beschränkt - durch die große Offenheit des Dramaprozesses kann theoretisch auch jedes andere Textgenre mit den Mitteln der Dramapädagogik inszeniert und interpretiert werden. Meines Erachtens ist die SI von kurzen Texten¹⁰⁵ für den FU ganz besonders attraktiv. Christiane Peck, die Autorin des nachfolgend von mir untersuchten Unterrichtsvorschlags, bei dem die Inszenierung einer Kurzgeschichte im Zentrum steht, führt in diesem Zusammenhang mit Verweis auf von Wilpert¹⁰⁶ aus, dass die Kurzgeschichte als literarische Gattung in ihrer Kürze und Abgeschlossenheit (häufig auch mit einem bestimmten moralischen Anliegen) dem Drama näher verwandt sei als dem Roman¹⁰⁷ - es liegt daher auf der Hand, szenisch dichte Momente von Kurzgeschichten auch szenisch zu interpretieren. Ich möchte in diesem Zusammenhang ergänzen:

Kurze Texte in Verbindung mit szenischer Interpretation im FU einzusetzen ist sinnvoll, zum einen, da sie leichter (und wesentlich schneller) zu realisieren sind als andere Genres. Zum anderen, da der Text hier eben noch nicht in szenischer Form vorliegt und von den Lernenden produktiv überarbeitet werden muss, um ihm eine szenische Form zu verleihen. Dadurch entstehen neue Zugangsmöglichkeiten zum Text. Ferner eignen sich viele Kurzgeschichten aufgrund der zahlreichen Leer- und Unbestimmtheitsstellen,¹⁰⁸ die sie enthalten,

105 zum Beispiel: Novelle, Kurzgeschichte, Fabel, Märchen, narrative Gedichte oder Liedtexte

106 von Wilpert, Gero (2001): Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart.

107 vgl. Peck (2009: 48)

108 beispielsweise bezüglich Vorgeschichte und Nachspiel, situativer Kontexte, Gedanken und Gefühle der beteiligten Personen

für die SI. Die Leerstellen spielen mit der Vorstellungskraft des Lesers und lenken die Aufmerksamkeit vor allem auf das Genannte: Räume, Gegenstände, Handlungen, Gesten und sprachliche Äußerungen werden hier oft mit einer Bedeutung aufgeladen, die über die eigentliche Situation hinausweisen. Kurzgeschichten liefern durch ihre Skizzenhaftigkeit¹⁰⁹ und Bedeutungsoffenheit eine reizvolle Partitur für szenische Umsetzungen. Szenische Interpretation kann hier gerade auch in Hinblick auf die inhaltliche Komplexität vieler Kurzgeschichten das Verstehen erleichtern und intensivieren und ermöglicht den Fremdsprachenlernenden damit auf konzentrierte und relativ unaufwändige Weise eine intensive Begegnung mit authentischen literarischen Texten.

In den nachfolgenden Kapiteln möchte ich nun aufzeigen, wie Christiane Peck mit ihrem Unterrichtsvorschlag die Begegnung mit authentischer Literatur in der Fremdsprache in der Sek. II gestaltet, mit welchen Zielen szenische Interpretation hier eingesetzt wird und ob anhand dieses Beispiels die literarische Kompetenz gefördert wird bzw. ob (oder unter welchen Voraussetzungen) sie sich hier entsprechend fördern lässt.

5.1 Auswahl der Kurzgeschichte *El hijo de madre*

Das nachfolgend vorgestellte Unterrichtsbeispiel für das Fach Spanisch von Christiane Peck beschäftigt sich mit der Inszenierung einzelner Szenen aus der Kurzgeschichte *El hijo de madre* von Francisco García Pavón.

Peck selber führt als Argument für die Eignung dieser Kurzgeschichte im Rahmen einer szenischen Interpretation zunächst ein Detail aus der Biografie des spanischen Autors Pavón an: Er sei selbst bestens vertraut mit dem Theater gewesen, da er einen Lehrstuhl an der *Escuela de Arte Dramático* in Madrid hatte; seine Erzählung lese sich „fast schon wie ein Drehbuch zu einem Kurzfilm.“¹¹⁰

Als weiteren Grund für den Einsatz dieser Kurzgeschichte in einer 10. bzw. 11. Klasse im 3. bzw. 4. Lernjahr, nennt Peck einen pragmatischen Aspekt: Die Erzählung sei sprachlich nicht zu anspruchsvoll. Thematisch ließe sich diese

¹⁰⁹ „Romane und lange Erzählungen laden die Leser zum Sich-Einfinden in eine sich langsam und detailliert entfaltende erzählte Welt ein, während kurze Texte, insbesondere wenn sie offen strukturiert sind, nur einen Ausschnitt aus einem gedachten Ganzen, einen Moment oder eine Szene zeigen und die inhaltlichen Ergänzungen sowie die Interpretation dieser erzählerischen Geste dem Leser aufgeben“ (Rosebrock 2007: 12).

¹¹⁰ Peck (2009: 48)

Kurzgeschichte laut Peck im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema *La familia* oder *Profesores y alumnos* einordnen; sie behandle allgemein das Thema des respektvollen und vorurteilsfreien Umgangs mit seinen Mitmenschen.¹¹¹

5.1.1 Inhaltsangabe und kurze Analyse der Kurzgeschichte

El hijo de madre stammt aus den *Cuentos republicanos* von 1961, eine Trilogie von Kurzgeschichtensammlungen mit autobiografischen Zügen.

Die Geschichte spielt zur Zeit der *Segunda República*, die Handlung lässt sich wie folgt zusammenfassen:

Ein neuer Schüler – der 12 oder 13jährige Lilianín - kommt in die Klasse einer katholischen Schule in der Mancha. Der Erzähler – selbst ein jüngerer Schüler dieser Schule - berichtet, wie seine Mitschüler ihm das Leben schwer machen, da seine Mutter eine stadtbekanntes Prostituierte und sein Vater unbekannt ist. Lilianín jedoch steht selbstbewusst zu seiner Mutter. Don Bartolomé, der Klassenlehrer, begegnet dem Jungen mit väterlicher Fürsorge.

Hinsichtlich der Struktur von *El hijo de madre* ist festzuhalten, dass die Geschichte zwischen Erzählung, Dialogen und indirekter Rede hin und her wechselt. Wichtig hervorzuheben ist ferner, dass es sich bei dem Erzähler um einen Schüler der Klasse handelt, welcher die Geschichte rückblickend referiert (der genaue zeitliche Abstand zur tatsächlichen Zeit der Geschichte bleibt offen). Dieser Erzähler wird jedoch durch den Text nicht näher charakterisiert und verschmilzt - dadurch, dass er das Geschehen meist in der 1. Person Plural schildert und nur selten in der ich-Form auftritt - gleichsam mit dem Klassenverband, ist anonymes Zeuge des Geschehens.

5.1.2 Eignung der Kurzgeschichte für die Szenische Interpretation

Die Einschätzung Pecks („wie ein Drehbuch zu einem Kurzfilm“) möchte ich an dieser Stelle unterstützen und wie folgt um einige Aspekte in Hinblick auf die spezielle Eignung dieser Kurzgeschichte für die SI ergänzen:

Zunächst einmal scheint mir ganz augenfällig das *setting* dieser Kurzgeschichte für eine inszenatorische Umsetzung im Rahmen des Unterrichts zu sprechen, handelt es sich doch im fiktionalen Raum der Geschichte ebenfalls um eine Unterrichtssituation bzw. Situationen im Kontext der Schule (die zentralen

¹¹¹ vgl. Peck (2009: 48)

Handlungen vollziehen sich im Rahmen zweier Unterrichtsstunden und dem Pausengeschehen). Pragmatisch betrachtet können die Szenen also ganz leicht ‚auf die Bühne des Klassenzimmers‘ geholt werden, da das *setting* der Geschichte ja dem realen entspricht: Es sind keinerlei zusätzlichen Requisiten erforderlich. Dieser Aspekt kann den Schülern das Spiel wesentlich erleichtern – gerade in Hinblick auf die Empathie mit den in der Geschichte auftretenden Charakteren. Bezüglich des in der Geschichte versammelten Personals geht es um eine Schulklasse, die Ankunft eines neuen Schülers, die Reaktionen der Klasse und des Klassenlehrers auf diesen neuen Schüler und die sich hieraus ergebenden Interaktionen. Gerade diese Entsprechungen von Raum und Figuren zwischen fiktionaler Welt auf der einen und realer Welt auf der anderen Seite erscheinen mir die Kurzgeschichte für die SI besonders interessant zu machen, da sich durch die Gegenüberstellung bzw. den Vergleich ein ganz besonderer Erkenntnisgewinn (in Bezug auf das literarische Material und eventuell darüber hinaus) erzielen lässt.

Ferner geht es in *El hijo de madre* neben dem von Peck erwähnten Thema „respektvoller und vorurteilsfreier Umgang mit seinen Mitmenschen“ auf einer sehr viel tieferen Ebene um das Thema „Identität“: Da kommt ein neuer Schüler in die Klasse, der aufgrund seines Verhaltens¹¹² und seiner persönlichen Geschichte als ‚anders‘, als Außenseiter empfunden wird. Seinen wahren Namen erfährt der Leser gar nicht: Er wird von den Schülern „Lilianín“, genannt, da seine Mutter mit Vornamen „Liliana“ heißt, wird also namentlich eng an die Mutter gebunden.¹¹³

Anhand seiner Mimik und Gestik¹¹⁴ ergibt sich eine interessante Entsprechung zum Lehrer Don Bartolomé¹¹⁵, so dass es an dieser Stelle durchaus legitim ist zu fragen, ob Don Bartolomé nicht etwa sogar der unbekannte Vater des Kindes sein könnte. Anhand der gestischen und mimischen Zeichen legt die Geschichte an dieser Stelle diese Interpretationsspur, lässt sie jedoch bewusst offen.

112 Der Text beschreibt seine naive Offenheit und Unschuldigkeit und Formbarkeit – durch den Vergleich mit dem Engel (vgl. *Ehdm*: Zeile 108) wird in diesem Zusammenhang auch etwas religiös Frommes evoziert.

113 Er ist ganz ‚Sohn der Mutter‘, *hijo de madre* – in diesem Sinne also ohne eigenen Namen, lediglich durch die Zugehörigkeit zur Mutter definiert, aber auch in dem Sinne, dass er dies als ‚eigene Identität‘ verteidigt, indem er am Ende selbstbewusst zu seiner Mutter steht.

114 *mirando al techo* (*Ehdm*: Zeile 108)

115 *Don Bartolomé, luego levantó la cabeza hacia el techo, así como rezando* (*Ehdm*: Zeile 34).

Deutlich wird, dass Don Bartolomé, wenn er sich aufgrund des Textmaterials auch nicht eindeutig als genetischer Vater des Kindes identifizieren lässt, doch zumindest – auf psychologischer Ebene – als Vaterfigur für Lilianín aufzufassen ist.

Welche Methode bietet sich an dieser Stelle da mehr an als eine dramapädagogische, um das Thema der Identität durch das Rollenspiel *am eigenen Leib* zu erfahren? SI macht hier Sinn, gerade wenn, wie oben gezeigt, ein Schlüssel zum Verständnis des Textes in der Gestik der Personen und den Koordinaten des Raumes liegt. Offenkundig ist, dass der Text durch eine ganz besondere *Körperlichkeit* besticht: Durch die besondere Präsenz der Gesten und der Bewegungen im Raum, die sehr detailgetreu beschrieben werden, entfaltet der Text eine Anschaulichkeit, die ihn für das Spiel auf der Bühne geradezu prädestiniert. Die Wirkung der Körpersprache ist hier umso stärker, da die Handlung sich auf ganz engem, einfach-kargem Raum vollzieht: dem Klassenzimmer. Hier entfaltet die Geschichte ausdrucksstark anhand von Aktion und Reaktion die Begegnung zwischen unterschiedlichen Menschen und weist versteckt auf die Verwobenheit ihrer jeweiligen Lebensgeschichten hin.

Außerdem lassen sich auch die im Text enthaltenen Beschreibungen teilweise leicht pantomimisch darstellen oder können in Form eines Dialogs umgeschrieben werden. Zusätzlich erscheinen neben diesen inhaltlichen Aspekten folgende Aspekte für den Einsatz dieser Kurzgeschichte im Rahmen von szenischer Interpretation zu sprechen:

Die Zahl und Art der in der Geschichte auftretenden Personen ist von Vorteil für eine szenische Umsetzung: Allgemein gilt, dass Texte, welche für eine szenische Interpretation ausgewählt werden, möglichst einen Protagonisten und eine Reihe von Nebenfiguren aufweisen sollten:¹¹⁶ Mit der Figur der Mutter, dem Lehrer, Lilianín und den Schülern¹¹⁷ offeriert der Text den Lernenden eine Personenkonstellation, bei dem für jeden, der bereit ist in eine Rolle zu schlüpfen, etwas dabei ist. Die Thematik des Textes ist dabei zeitlos (im Zentrum steht die Begegnung zwischen Menschen) und lebensnah, die Rolle eines Außenseiters oder Neuankömmlings in einer Klasse vielleicht auch einigen selbst

116 vgl. Leitzke-Ungerer (2010: 151)

117 Der Text hebt einzelne Schüler durch ihre Handlung heraus und charakterisiert diese gesondert; außerdem bietet es sich in diesem Zusammenhang gegebenenfalls auch an, weitere Schüler dazu zu erfinden.

vertraut, so dass hier die nötigen Voraussetzungen vorliegen, sich mit dem Geschehen teilweise zu identifizieren, Bekanntes wieder zu entdecken und sich in die vom Text entworfenen Charaktere hineinzusetzen und neue Perspektiven einzunehmen.

El hijo de madre bietet unterschiedliche Szenen an, die darstellend interpretiert werden können. Ich würde den Text in drei große zentrale Szenen teilen, die sich aber auch ohne weiteres in weitere ‚Miniszenen‘ untergliedern lassen:

Diese Szenen möchte ich im Folgenden beschreiben und mit Blick auf das Prinzip der SI interpretieren. Gleichzeitig liefert diese Interpretation die Basis für die Analyse der Szeneneinteilung Pecks sowie die Vorschläge zur Überarbeitung des Unterrichtsvorschlags in Kapitel 5.5 dieser Arbeit.

Die nachfolgend analysierten Szenen habe ich der besseren Orientierung halber mit selbstgewählten Titel versehen.

5.1.3 Szenenübersicht und -analyse

a) 1. Szene: *Ein neuer Schüler* (Zeile 1-43)

Diese Szene umfasst die Ankunft des neuen Schülers Lilianín in der Klasse, der zunächst von seiner Mutter begleitet wird, ihre Unterredung mit Don Bartolomé, dem Klassenlehrer, die Aufnahme des Schülers in die Klasse und den Weggang der Mutter.

Mich hat diese erste Szene zuallererst durch Atmosphärisches gefesselt: Die Stille zu Beginn, bevor Lilianín und seine Mutter das Klassenzimmer betreten, eine erwartungsvolle Stille (im Text gespiegelt durch die Ankunft der neuen Lehrbücher), die fast meditativ anmutende Tätigkeit Don Bartolomé, der im Herbstlicht eine Zeitschrift liest. Dann – in scharfem Kontrast zu dieser ruhigen, gleichförmigen Bewegung des Beginns – eine plötzliche punktuelle und laute Aktion: das Aufreißen der Tür und der Schrei des Dienstmädchens, welches die Ankunft von Mutter und Sohn ankündigt. Anschließend der Auftritt der Mutter mit Lilianín, das intime Gespräch zwischen Mutter und Lehrer, der bewegte Aufruhr, welcher unter den Schülern durch diese Situation entsteht.

Der Text erscheint hier wie eine Partitur, die sich musikalisch interpretieren lässt: Szenische Interpretation kann in diesem Zusammenhang die im Text enthaltenen akustischen oder auch atmosphärischen Elemente bewusst und ganz konkret erfahrbar werden lassen.

Auffällig ist ferner, dass der Text – neben der dicht evozierten Atmosphäre – gleich zu Beginn detailgetreue Beschreibungen vom Aussehen der Personen liefert,¹¹⁸ Bewegungen im Raum und Körpersprache der beteiligten Personen¹¹⁹ wie durch die Linse einer Kamera hindurch erfasst, sowie die Art und Weise des Sprechens der Personen¹²⁰ ausdrucksstark wiedergibt. All diese Elemente lassen sich durch das szenische Spiel erfassen, ja – fordern eine szenische Umsetzung des Materials geradezu heraus.

Die erste Szene enthält ferner mehrere interessante Leerstellen, welche der Text ausdrucksstark in Szene setzt: Der Text lässt beispielsweise offen, was genau die Mutter zu Don Bartolomé gesagt hat, lediglich die gestischen Zeichen geben Anlass zu Spekulationen. Auch das Verhalten Don Bartolomé's gibt Rätsel auf. Seine Körpersprache an dieser Stelle ist signifikant.¹²¹ Erst nach einer Zäsur nimmt er das Gespräch mit Liliana wieder auf.¹²² Erneut erfährt der Leser an dieser Stelle nicht, was genau gesprochen wird. Lediglich anhand der Reaktion der Mutter ist anzunehmen, dass die Antwort für sie positiv, mit Erleichterung, aufgenommen wird.¹²³

Deutlich wird, dass mehr als das gesprochene Wort in diesen Passagen vor allem die Körpersprache Schlüssel zur Interpretation ist. Der Text erzeugt hier durchweg eine Spannung, die daraus resultiert, dass der Leser – ähnlich wie die Zeugen des Geschehens, die übrigen Schüler – über bestimmte Details im Ungewissen gelassen werden und nun gleichsam detektivisch anhand nonverbaler Zeichen Spekulationen anstellen können. Dieses zentrale Merkmal des Textes kann anhand von szenischem Spiel *nachvollzogen* werden; es erscheint in diesem Zusammenhang tatsächlich als passendes (kongeniales) Instrument für eine interpretatorische ‚Detektivarbeit‘, welche den Lernenden

118 Liliana wird beispielsweise wie folgt beschrieben: *Apereció una mujer atemorizada, muy rubia, algo entrada en carnes* (Ehdm: Zeile 15).

119 Der Text beschreibt Liliana wie folgt: *Cruzó todo el salón, muy seria, con la cabeza rígida, mirando hacia el frente* (Ehdm: Zeile 18).

120 *Ella empezó a hablar en voz muy bajita, casi al oído de don Bartolomé* (Ehdm: Zeile 22).

121 *Don Bartolomé se rascó una oreja y, casi de reojo; echó una ojeada por todo el salón, especialmente dirigida a los mayores, que seguían riendo y cuchicheando entre sí. Don Bartolomé, luego, levantó la cabeza hacia el techo, así como rezando, y, apoco, volvió a la conversación en voz muy baja* (Ehdm: Zeile 31-35).

122 *Luego se cortó la concersación. El profesor quedó pensativo, con la mejilla descansando en la mano. Ella lo miraba inmóvil, con las manos tímidamente enlazadas, diríase que suplicantes* (Ehdm: Zeile 28-30).

123 *Al cabo de un ratito más, ella sonrió, con los ojos casi llorosos* (Ehdm: Zeile 36); [...] *la mujer, que iba sonriente* (Ehdm: Zeile 42).

dabei hilft, die Spuren, welche der Text hier legt, zu lesen.

b) 2. Szene: Die Befragung (Zeile 44-92)

Im Zentrum dieser Szene steht zunächst die Gegenüberstellung des Schülers Coleóptero, dem der Text einen eher üblen, groben, ja beinahe ‚teuflischen‘ Charakter attestiert¹²⁴ und Lilianín, dem ‚unschuldigen Engel‘: Bewusst werden hier also zwei unterschiedliche, ja gegensätzliche Charaktere (Antipoden) miteinander konfrontiert. In einer Art Verhör, in dem Coleóptero zusammen mit einigen anderen Mitschülern Lilianín nach persönlichen Details seiner Lebenssituation ausfragt, die letzterer offen - unschuldig beantwortet, wird die ‚Wahrheit‘ über Lilians Mutter ans Licht befördert. Zentral ist hier die Gegenüberstellung beider Aussagen: *Tu mamá lo que es es una puta*¹²⁵ – geäußert von einem Schüler, der namenlos bleibend, ganz ähnliche ‚diabolische‘ Charakterzüge wie Coleóptero zugeschrieben werden und Lilianíns Entgegnung: *Mi mamá es mi mamá y nada más*,¹²⁶ welcher – der Brutalität der objektiven Wahrheit zum Trotz – damit die objektive Wahrheit negiert, seine *eigene* Wahrheit (und Identität) verteidigt und zu seiner Mutter steht. Angedeutet wird, dass ihn diese ‚Entblößung‘ angreift.¹²⁷ Der Text verweist hier auf eine weitere zentrale Leerstelle: Die Frage, was Lilianín angesichts dieser Konfrontation und schonungslosen Enthüllung der objektiven Realität empfunden hat, bleibt offen. Ebenso wie die erste Szene besticht der Text auch hier durch anschauliche Beschreibungen hinsichtlich Gestik, Körpersprache und Proxemik. Das zentrale Element dieser Szene sehe ich in dem Dialog zwischen Lilianín und den Schülern: Durch szenisches Spiel kann dieser Dialog herausgearbeitet werden und die hierin verborgene Emotionalität (Pavón beschreibt die Begegnung psychologisch äußerst fein nuanciert) *erspürt* werden, können die Charaktere in ihren Eigenschaften und ihrer Antithetik erfasst und nachempfunden werden.

124 *con su sonrisa de bruja joven* (Ehdm: Zeile 60)

125 Ehdm: Zeile 87

126 Ehdm: Zeile 90

127 *Lilianín, riendo un poquito menos, movió la cabeza como diciendo que no, y luego, en voz más baja: [...]* (Ehdm: Zeile 88f).

c) 3. Szene: ‚Padre‘ Don Bartolomé (Zeile 93-109)

Diese Szene beschreibt, genau wie am Anfang – also den Bogen schließend – eine Klassensituation, in die eine persönliche Situation (in Form eines Dialoges - anfangs zwischen Don Bartolomé und Lilianíns Mutter, diesmal zwischen Don Bartolomé und Lilianín) eingebettet ist. Lilianín, von Don Bartolomé gefragt, ob er glücklich sei und die Klassenkameraden sich ihm gegenüber gut verhalten, bejaht dies, schließt aber an, dass sich seine Mitschüler schlecht in Bezug auf seine Mutter verhalten hätten.¹²⁸ In Zusammenhang mit Don Bartolomé's darauf folgender Reaktion offeriert der Text eine Leerstelle: Don Bartolomé wendet sich an die Klasse und der Erzähler schildert, dass er anhebt etwas zu sagen, dann jedoch dieses Vorhaben aufgibt. Was wollte Don Bartolomé sagen? Und warum tut er es dann doch nicht? Die wesentlichen Elemente, die ‚Schlüssel‘ zur Deutung dieser Szene, sind szenisch umsetzbar:

Im Zentrum dieser Szene steht die Beziehung zwischen Lilianín und Don Bartolomé, die abermals in erster Linie durch gestische Zeichen angedeutet wird: Das besonders persönliche Verhältnis zwischen beiden, die väterliche Zuwendung, die Lilianín durch den Lehrer erfährt, kristallisiert sich vor allem in der Geste des Handauflegens auf die Schulter – diese Geste findet sich in der kurzen Szene gleich zwei Mal. Die besondere Nähe zum Lehrer wird ferner durch den Raum¹²⁹ — die ‚besondere Verwandtschaft‘ zwischen beiden in der Koinzidenz der Mimik¹³⁰ – angedeutet. Auch die Atmosphäre der Szene ist prägnant: Sie wird vor allem durch das Schweigen, welches auch als Verschweigen von etwas interpretiert werden kann, bzw. die Stille charakterisiert.¹³¹

Zusammenfassend wird also anhand dieser Analyse der Szenen deutlich, dass die zentralen ‚Schlüssel‘ zur Deutung der Geschichte als eine Art szenische Partitur verstanden werden kann, die entsprechend – anhand szenischen Spiels – zu erfassen ist. Diese Partitur umfasst, wie oben herausgearbeitet, gestische und mimische Zeichen, räumliche Zeichen, die Art und Weise, wie die Personen

128 *Conmigo, sí, señor... Con mi mamá, no (Ehdm: Zeile 100).*

129 Lilianín nimmt, wie bereits zuvor, ganz vorn, auf der Bank, welche dem Lehrer am nächsten steht, Platz: *en el pupitre más próximo a él (Ehdm: Zeile 107).*

130 Genau wie sein Mentor (zur Interpretation dieser Entsprechungen vgl. 5.1.2) richtet Lilianín den Blick zur Decke, als er lautlos die Lippen bewegt: *mirando al techo (Ehdm: Zeile 108).*

131 Die Szene endet im Schweigen: *Nunco hubo mayor silencio en el estudio de Don Bartolomé (Ehdm: Zeile 109)* - ganz wie zu Beginn der Handlung in der ersten Szene kurz vor der Ankunft Lilianíns: *En el estudio había gran silencio (Ehdm: Zeile 6).*

sprechen als wesentliches Element ihrer Charakteristik, sowie atmosphärische Elemente – in diesem Zusammenhang vor allem das ‚beredte Schweigen‘ (als Hinweis auf die Tatsache, dass in der Geschichte etwas verschwiegen wird). Sämtliche Leerstellen sind anhand dieser Zeichen bzw. des Zusammenspiels dieser Zeichen zu erfassen. Aus diesem Grund erscheint mir szenische Interpretation als ein geeignetes Mittel um mit diesem Textmaterial im Unterricht zu arbeiten.

Im Folgenden möchte ich untersuchen, in welchem Sinne szenische Interpretation bei Christiane Peck eingesetzt wird und ob ihr Unterrichtsvorschlag in oben herausgearbeitetem Sinne geeignet erscheint, die literarische Kompetenz zu fördern.

5.2 Der Unterrichtsvorschlag von Christiane Peck

a) Kurzbeschreibung des Unterrichtsvorschlags

Der Unterrichtsvorschlag ist für eine 10. bzw. 11. Klasse konzipiert, die sich im 3. bzw. 4. Lernjahr Spanisch befindet.

Nach einer Assoziationsübung zum Titel lesen und besprechen die Schülerinnen und Schüler die Kurzgeschichte *El hijo de madre* (noch ohne Schluss), um sie anschließend in arbeitsteiliger Gruppenarbeit zu inszenieren. Den einzelnen Schülergruppen steht dabei die Entscheidung frei, wie sie ihren Textteil gestalten wollen – ob mit oder ohne Erzähler, in Pantomime oder mit selbst verfassten Dialogen. Danach formulieren sie selbst einen passenden Schluss, bevor sie die Version des Autors kennenlernen.

b) Unterrichtsverlauf

Als Einstimmung in bzw. Vorbereitung für die SI schlägt Christiane Peck theaterpädagogische Aufwärmübungen vor. Diese umfassen insgesamt sieben verschiedene Übungen¹³² und werden in der Fremdsprache, d.h. auf Spanisch, absolviert. Mit der Kurzgeschichte haben diese Übungen inhaltlich nichts gemein; sie sind als allgemeine Vorbereitungen auf das Spiel, losgelöst von der Thematik

¹³² Es handelt sich hier um körperliche Aufwärmübungen, wie das Gehen im Raum, Assoziationsübungen, Partnerübungen zur Wahrnehmungen des Anderen, Darstellen von Eigenschaften oder Gefühlen und unterschiedliche sprachliche Übungen, die mit Übungen zur Körpersprache (Mimik und Gestik) gekoppelt werden: „In den Kreis treten“, „Sprüche klopfen“ und „eine Rede halten.“

des Textes, zu verstehen.

Bevor es zum Einstieg in die Kurzgeschichte anhand einer *pre-reading activity* kommt, sieht Peck eine kurze Einführung zum Leben und Werk des Autors durch den Lehrer oder die Schüler anhand einer Mini-Präsentation vor.

Den anschließenden Einstieg konzipiert Peck in Form eines Gruppenpuzzles – alternativ ist auch eine kürzere Assoziationsübung zum Titel möglich. Das Gruppenpuzzle beinhaltet ein Arbeitsblatt mit Fragen zum Thema *buena gente*; inhaltlich zielt es darauf, Verständnis für unterschiedliches Rollenverhalten und die hiermit verbundenen gesellschaftlichen Erwartungen zu entwickeln.

Den nächsten Schritt, die Lektüre der Kurzgeschichte *El hijo de madre*, lässt Peck die Schüler als Hausaufgabe vollziehen. Die Schüler lesen die Geschichte, jedoch ohne den Schluss (Peck gibt in diesem Zusammenhang insgesamt drei unterschiedliche Möglichkeiten an, die Geschichte entsprechend zu kürzen), dabei bearbeiten sie das Arbeitsblatt *Guía de lectura*, welches in erster Linie zur Sicherung und Überprüfung des Leseverständnisses dient, und auf dem sie wichtige Informationen hinsichtlich Ort, Zeit, Personen, Erzähler festhalten, eine kurze Zusammenfassung der Handlung verfertigen, zwei zentrale Sätze der Erzählung deuten sowie einen Kommentar zur Geschichte verfassen sollen.

Anschließend kommt es zum eigentlichen ‚Kern‘ des Unterrichtsvorschlags: der Inszenierung von *El hijo de madre* in arbeitsteiliger Gruppenarbeit. Die Schüler erhalten hierzu ein Arbeitsblatt mit den entsprechenden Aufgaben. Peck sieht vorab vier unterschiedliche Gruppen vor, denen sie eine jeweils andere Szene der Geschichte zuteilt. Auf dem Arbeitsblatt legt Peck im voraus insgesamt drei unterschiedliche Möglichkeiten der Inszenierung fest:

- a. ein Erzähler liest den Text, während die anderen spielen und sprechen (diese Form der Umsetzung bietet sich bei einem Text mit Dialogen an),
- b. Szenisches Spiel ohne Erzähler (in diesem Zusammenhang bietet sich pantomimische Umsetzung oder ‚reines Spiel‘ an, bei dem die Schüler anhand von Gestik, Mimik etc. ausdrücken, was der Text vorgibt bzw. beschreibt),
- c. Szenen können erfunden werden, um die im Text enthaltenen Informationen szenisch umsetzen zu können. Peck schlägt hier vor, vorab Dialoge zu verfassen oder spontan zu improvisieren, um auf diese Weise Material für eine szenische Transkription zu sammeln.

Außerdem führt Peck auf diesem Arbeitsblatt weitere allgemeine Anleitungen zur szenischen Realisierung der Textpassagen auf.¹³³

Das Arbeitsblatt enthält ferner kurze inhaltliche Informationen zu jeder Szene; dabei sticht lediglich die 2. Szene heraus, da Peck hier additives Material in Form von Fotos aufführt.

Die Szenen werden nach der entsprechenden Phase der Vorbereitung durch die Schüler aufgeführt und kommentiert. Der Unterrichtsentwurf erwähnt an dieser Stelle die Möglichkeit eines kurzen gegenseitigen Feedbacks durch die Schüler und die eventuelle Notwendigkeit eines Lehrerfeedbacks in der Funktion als Korrektiv.¹³⁴ Anschließend erhalten die Schüler die Hausaufgabe, einen Schluss für die Kurzgeschichte zu verfassen.

In den darauffolgenden Stunden werden die unterschiedlichen Versionen durch Standbilder dargestellt und anschließend besprochen, bevor die Schüler den Text ihrer Versionen vorlesen. Anschließend folgt die Lektüre des tatsächlichen Schlusses in Einzelarbeit.

Das ‚Schlusslicht‘ des Unterrichtsvorschlags bildet ein viertes Arbeitsblatt mit ‚klassischen Interpretationsfragen‘ (Analyse und Kommentar), welche sich auf den Schluss der Geschichte und auf die Geschichte als Ganzes beziehen und einzeln oder zusammen mit einem Partner bearbeitet werden soll. Das Arbeitsblatt bezieht sich dabei inhaltlich zusätzlich auf den Unterrichtseinstieg unter dem Thema *buena gente*.

c) Analyse des Unterrichtsvorschlags mit besonderem Akzent auf der SI

Will man den Unterrichtsvorschlag von Christiane Peck hinsichtlich des Stellenwertes der szenischen Interpretation analysieren, ist zunächst zu fragen, wie diese hier eingebettet ist und welches ‚Selbstverständnis‘ von SI dem Entwurf zu Grunde liegt. In diesem Zusammenhang fällt auf, dass nicht der gesamte Entwurf im Zeichen der SI steht, sondern lediglich der ‚Kern‘ des

133 Nach der Vergabe der Rollen durch die Schüler soll jede Gruppe eine Regieleitung bestimmen, welche die Aufgabe hat, die Inszenierung zu überwachen und den Schauspielern ein anschließendes Feedback hinsichtlich Mimik, Gestik, Körpersprache, Position im Raum etc. zu geben. Nachdem die Gruppen ihre szenische Version mehrere Male geprobt haben, sollen sie sich auf eine Präsentation vor der Klasse vorbereiten.

134 „Im Anschluss an jede Aufführung erhält die jeweilige Gruppe auf Deutsch ein Feedback von den Zuschauern über die Art und Wirkung der Darstellung [...] Unter Umständen muss die Lehrperson klären, ob die Textstelle richtig verstanden und angemessen szenisch interpretiert wurde (Peck 2009: 49).“

Entwurfs, für den Peck zwei Unterrichtsstunden vorsieht. Flankiert wird dieser ‚Kern‘ durch vor- und nachbereitende Aktivitäten, die ich in Zusammenhang mit 5.2 b) bereits vorgestellt habe, und für die Peck ebenso viel – wenn nicht sogar mehr – Unterrichtszeit veranschlagt: Zwei bis drei Unterrichtsstunden werden hier angegeben. Der Anteil des szenischen Spiels macht also maximal die Hälfte des hier dargestellten Unterrichtsentwurfs aus, zu erwarten ist aber eher ein Drittel.

Die zu Beginn des Unterrichtsverlaufs vorgeschlagenen theaterpädagogischen Übungen werde ich als *warm-up* für das spätere szenische Spiel: Auf der einen Seite erscheint es mir durchaus sinnvoll, dass sich die Schüler auf diese Art und Weise mental und körperlich auf den nachfolgenden Spielprozess einstellen, auf der anderen Seite habe ich jedoch einzuwenden, dass es keinen thematischen *link* zwischen Übungen und Kurzgeschichte gibt. Auch schulen die Übungen keine speziellen Fähigkeiten, auf die dann in der Phase des Spiels ganz bewusst zurückgegriffen werden kann.

Das als Einstieg geplante Gruppenpuzzle und auch die den Leseprozess begleitende *Guía de lectura* stellen Lesehilfen dar. Peck setzt den Schwerpunkt darauf, bereits vorab durch eine gründliche Lektüre das Textverständnis zu sichern und gibt hier auch schon – durch das Thema *buena gente* – eine Interpretationslinie von *El hijo de madre* vor (bzw. eine mögliche Aktualisierung in Form eines Bezugs auf die Lebenswelt der Schüler). Auch hier arbeitet Peck noch nicht mit Verfahren szenischer Interpretation, diese werden erst im Anschluss an vorbereitende Aktivitäten und die Lektüre des Textes – also lediglich in ihrer Funktion als *post-reading activity* eingesetzt. Die Möglichkeiten, SI auch als *pre-* oder *while-reading activity* einzusetzen bleiben hier ungenutzt.

Ein kurzer Blick auf das 3. Arbeitsblatt, welches die Inszenierung der Szenen begleitet, zeigt Folgendes:

Auffällig ist, dass neben den aufgeführten Anweisungen zur szenischen Umsetzung,¹³⁵ die ich als notwendig und sinnvoll erachte, zum einen der Prozess der Erarbeitung einer szenischen Fassung nicht weiter angeleitet wird, zum anderen, dass nach der Aufführung der Szenen, die als Ziel am Ende dieser Arbeitsphase steht, nicht explizit mit diesen szenischen Ergebnissen bzw. mit den Erkenntnissen, die im Laufe der szenischen Auseinandersetzung mit dem Textmaterial gewonnen werden können, gearbeitet wird: Es ist hier nur ein kurzes

¹³⁵ vgl. 5.2 b)

Schülerfeedback über die Art und Wirkung der Darstellung vorgesehen – der Unterrichtsentwurf erwähnt zusätzlich die eventuelle Aufgabe des Lehrers, zu klären „ob die Textstelle richtig verstanden und angemessen szenisch interpretiert wurde.“¹³⁶ Die sich anschließende Vertiefungsphase läuft – mit Textanalyse und Kommentar dann eher ‚klassisch‘ ab – d.h. ohne expliziten Bezug oder Verbindung zur Phase des Spiels und den hier gemachten Erfahrungen bzw. Ergebnissen der Inszenierung. Peck spart an dieser Stelle die szenische Reflexion weitestgehend aus, und damit fehlt der SI ein zentrales Element.

Auch die Auswertung der SI ist bei Peck durch das kurze Schüler- bzw. Lehrerfeedback meiner Meinung nach nicht ausreichend gegeben. Lediglich in Zusammenhang mit dem von den Schülern selbst verfassten Schluss finden sich Elemente szenischer Reflexion. Als Ausgangspunkt dient die produktive Schreibaufgabe, die dann in Form eines Standbilds szenisch dargestellt wird und durch die Schüler im gemeinsamen Austausch besprochen wird.

In diesem Zusammenhang komme ich daher zu dem Schluss, dass bei Peck zum einen SI nicht – wie beispielsweise bei Scheller – mit Hilfe kleiner Schritte aufgebaut und entfaltet wird sondern quasi *ad hoc* in Form eines einmaligen *events*, der Inszenierung eines Textabschnitts eingesetzt wird. Dieser Ansatz ist durchaus auch zu vertreten und nicht generell zu bemängeln, negativ werte ich in diesem Zusammenhang jedoch, dass bei Peck das Spiel für den Gesamtverlauf des Unterrichtsentwurfs gar nicht genügend genutzt und sein Potential als durchaus *eigenständiges Element* für die Textinterpretation nicht ausreichend ausgeschöpft wird.

Eine Analyse der bei Peck angegebenen Lehr- und Lernziele in Verbindung mit der szenischen Interpretation scheint mir diesen Eindruck noch zusätzlich zu bestätigen: Christiane Peck gibt hier zum einen allgemeine Erziehungsziele an: Sie bezeichnet beispielsweise die theaterpädagogischen Übungen als „vertrauensbildend“¹³⁷ und beschreibt den Akt der Präsentation vor der Klasse für die Schüler als Herausforderung; theaterpädagogische Maßnahmen seien hier laut Peck dazu geeignet Hemmungen zu überwinden, zusammen mit der Ich-Stärkung ein zentrales Erziehungsziel eines handlungsorientierten

136 vgl. Peck (2009: 49)

137 vgl. Peck (2009: 46)

Literaturunterrichts. Ferner erwähnt sie etwa bei einer Verweigerung gegenüber dem Spiel oder großen Hemmungen in diesem Zusammenhang die Möglichkeit der Regieführung – für Schüler, die nicht schauspielerisch tätig sein wollen bzw. können – und setzt dies auch in ihrem Unterrichtsentwurf um.

Diese Ziele erscheinen mir als durchaus plausibel – sind jedoch auf einer sehr allgemeinen Ebene *per se* mit szenischem Spiel verknüpft. Von Interesse in Zusammenhang dieser Arbeit sind Ziele, die sich in erster Linie konkret mit der Förderung der literarischen Kompetenz verknüpfen lassen – also auch konkrete Erkenntnisziele in Bezug auf das Material des Textes beinhalten. In diesem Zusammenhang charakterisiert Christiane Peck szenische Interpretation als eine Form „gerade für Schülerinnen und Schüler, die sich sonst wenig für Literatur interessieren [...]“,¹³⁸ von der sie besonders profitieren können und gibt Ziele wie „Interesse wecken“¹³⁹ und „Textverständnis vertiefen“¹⁴⁰ an.

Ihr Unterrichtsvorschlag kann meiner Meinung nach durchaus im Sinne des ersten Zieles „Interesse wecken“ und ‚Lust auf Literatur machen‘ gelesen werden: Szenische Interpretation ist also hier im Sinne der Motivationsförderung – sicher auch äußerst erfolgversprechend – eingesetzt. Meine Frage wäre jedoch, ob Szenische Interpretation hier darüberhinaus mehr als ‚nur motivationsfördernder Zusatz‘ sein kann.

In Hinblick auf Pecks Unterrichtsentwurf fällt auf, dass die Vertiefung des Textverständnisses durch Szenische Interpretation zwar als Ziel angegeben wird, dann aber im weiteren Verlaufe des Entwurfs als gleichsam automatisch erfolgend (bzw. erfolgt) vorausgesetzt bzw. behauptet wird. Die Analyse und Interpretation des Textes wird dann in erster Linie durch die Fragen des Vertiefungsblattes abgedeckt, bei denen es keine explizite Verbindung zum Spiel gibt. Peck scheint davon auszugehen, dass die Schüler – nach der Bearbeitung des jeweiligen Textausschnittes und dessen Umwandlung in eine spielbare Szene sowie der praktischen Phase des Spiels – wesentlich leichter an die Fragen herangehen können (beispielweise dadurch, dass sie vorab durch das Spiel genaue Vorstellungen entwickeln, sich in die Charaktere einfühlen konnten, Leerstellen entdecken und eventuell durch eigene Ausgestaltung schließen konnten) – dies wird aber an keiner Stelle explizit erwähnt bzw. (durch weitere

138 Peck 2009: 49

139 vgl. Peck 2009: 49

140 ebd.

Verfahren) überprüft und ist an dieser Stelle reine Vermutung. Es bleibt für mich an dieser Stelle eher der Eindruck bestehen, dass Teile des Unterrichtsentwurfs hier recht unverbunden einander gegenüber stehen: ‚erst nettes Spiel zur Motivation, dann aber doch klassische Textanalyse‘ - so liest sich der Unterrichtsentwurf für mich an dieser Stelle. Die Frage, was genau (welche Aspekte des Textes) durch die szenische Interpretation vertieft werden soll (sollen), bleibt offen. Es werden an keiner Stelle inhaltliche Erkenntnisziele in Bezug auf den Text formuliert.

Neben der produktiven Ebene literarischer Kompetenz (Aspekt: Umwandlung eines Textes in ein anderes Medium), die hier natürlich als Basis des Unterrichtsentwurfs fungiert, ist ein expliziter Bezug zur Förderung der literarischen Kompetenz durch SI nur teilweise implizit gegeben, explizit wird er jedoch an keiner Stelle erwähnt oder aber im Entwurf entsprechend realisiert.

d) Zwischenfazit

Wie ich in Zusammenhang mit den vorangehenden Ausführungen zeigen konnte, liegt dem Unterrichtsbeispiel von Christiane Peck ein eingeschränktes Verständnis von szenischer Interpretation zu Grunde. SI wird hier in erster Linie als *event* zum Zwecke der Motivationsförderung eingesetzt, um den Schülern Literatur ‚schmackhaft‘ zu machen und darüber hinaus mit allgemeinen persönlichkeitsbildenden Erziehungszielen verknüpft. Das im Unterrichtsentwurf formulierte Ziel „Vertiefung des Textverständnisses“ bleibt in der konkreten Umsetzung *vage*, welche ein stärkeres Vertrauen in die szenische Ebene als zentrales, eigenständiges Mittel der Textdeutung eher vermissen lässt.

Anregen möchte ich an dieser Stelle, die „Vertiefung des Textverständnisses“ noch stärker zu fokussieren – unter anderem darf in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben, was das Spiel in Bezug auf die Interpretation des Textes genau leisten kann. Meine Forderung wäre, an dieser Stelle stärker durch szenische Verfahren *in Tuchfühlung* mit dem Text zu gehen und SI als eigenständiges Element zur Textinterpretation in den Gesamtentwurf zu integrieren – das hieße zum Beispiel auch die vor- und nachbereitenden Phasen explizit mit dem szenischen Kern zu verbinden. Wie dies geschehen kann – dazu möchte ich in Zusammenhang mit Kapitel 5.4 – einige Vorschläge unterbreiten. Außerdem fällt auf, dass die von Peck erwähnten Ziele ausnahmslos auch für

den muttersprachlichen Unterricht gelten – an keiner Stelle wird hier auf das spezifisch fremdsprachendidaktische Potential der SI eingegangen.

Die Wirkung der SI – ihr Potential in Hinblick auf den Text – verpufft sie also gänzlich in diesem Unterrichtsentwurf?

Auf diese Frage will ich im folgenden Kapitel näher eingehen, in dem ich Hypothesen dazu anstellen möchte, welche Aspekte der literarischen Kompetenz anhand dieses Beispiels geschult werden könnten.

5.3 Analyse des Unterrichtsvorschlags in Hinblick auf die Schulung der literarischen Kompetenz: Analyse der Szeneneinteilung Pecks

Der Unterrichtsvorschlag von Christiane Peck ist nicht explizit darauf angelegt, anhand der szenischen Umsetzung der Kurzgeschichte Aspekte der literarischen Kompetenz zu fördern. Implizit jedoch enthält der Unterrichtsentwurf meiner Meinung nach jedoch durchaus Möglichkeiten, die für eine Förderung der literarischen Kompetenz fruchtbar gemacht werden können. Im Folgenden möchte ich das Material von Christiane Peck in Hinblick auf dieses versteckte Potential analysieren.

In diesem Zusammenhang gilt es sich bewusst zu machen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Schüler hier durch die Inszenierung der Textabschnitte in Bezug auf das Verständnis des Textes erwerben können. Im Mittelpunkt der Analyse steht daher der ‚Kern‘ des Unterrichtsentwurfs und hier speziell das dritte Arbeitsblatt, welches den Arbeitsprozess, die szenische Umsetzung, lenkt.

Zunächst einmal fällt auf, dass Christiane Peck hier gleich zu Beginn eine Einteilung der Kurzgeschichte in unterschiedliche Szenen vorgibt. Angesichts pragmatischer Aspekte¹⁴¹ kann dies Sinn machen, zu bedenken ist aber, dass hiermit den Schülern ein wichtiger Schritt in Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem Textmaterial aus der Hand genommen wird: Eine Lektüre des Textes mit der Aufgabe diesen in unterschiedliche, spielbare Szenen zu unterteilen, eine Entscheidung am Text zu begründen, unterschiedliche Versionen miteinander zu vergleichen und sich auf eine Szeneneinteilung zu einigen, ließe die Schüler *in Tuchfühlung* mit dem Text gehen, indem sie seine Struktur nachvollziehen. Das im Text angelegte Szenische könnte den Schülern hier in einem ersten Schritt

¹⁴¹ zum Beispiel Zeitmanagement, Leistungsstärke der Klasse, Vorerfahrung etc. - oder auch der fremdsprachenspezifische Aspekt

bereits bewusst werden und einige wichtige Aspekte literarischer Kompetenz¹⁴² dadurch bereits geschult und für den weiteren Arbeitsprozess nutzbar gemacht werden.

Eine nähere Analyse der von Peck den insgesamt vier spielbaren Szenen zugeordneten Textpassagen zeigt, dass es sich hier um sehr heterogene Szenen handelt, die sich nicht nur aufgrund ihres Umfangs unterscheiden, sondern auch aufgrund ihrer Eigenschaften (Gewichtung von gesprochenen Passagen, Dialogen und Beschreibungen, Anzahl der beteiligten Personen bzw. Schauspieler) und dadurch jeweils andere szenische Realisierungen erfordern. In Hinblick auf die Schulung von Aspekten literarischer Kompetenz in dieser Phase des Unterrichts ist festzuhalten: Auf einer sehr allgemeinen Ebene gilt zunächst für alle Szenen, dass die Schüler durch den Prozess der Inszenierung ihren Vorstellungen Raum und Gestalt geben können (**Aspekt „Vorstellungsbildung“: Ebene kognitiv I literarischer Kompetenz**).

5.3.1. Szene 1 *La llegada del nuevo alumno* (Zeile 1-43)

Szene 1 *La llegada del nuevo alumno* ist in Hinblick auf den Zeilenumfang die längste der insgesamt vier Szenen. Die Schüler werden hier aller Voraussicht nach zwischen zwei unterschiedlichen Formen der szenischen Umsetzung wählen: Eine Inszenierung mit bzw. eine ohne Erzähler.

Anhand der szenischen Umsetzung dieser Passage könnte das Ziel der Einfühlung in Figuren und Szene fokussiert werden und in Hinblick auf die Förderung der literarischen Kompetenz an dieser Stelle **die Verbindung von affektiven und kognitiven Aspekten** durch die SI nutzbar gemacht werden: Durch das Spiel sollten die Schüler vor allem in der Lage sein, die ‚Eigenart‘ und das Verhalten der beteiligten Personen nachvollziehen und die unterschiedlichen Perspektiven aufeinander beziehen zu können - die Bearbeitung des Textes *mit dem eigenen Körper*, die Umsetzung des Textmaterials in tatsächliche gestische, mimische und proxemische Zeichen hilft ihnen dabei, denn wie bereits in Zusammenhang mit Kapitel 5.1.3 a) gezeigt, liegt der Schlüssel zum Verständnis der Personen und ihrer Beziehungen zueinander ganz wesentlich in ihrer durch den Text evozierten Körpersprache.

¹⁴² zum Beispiel der Aspekt „Ästhetisches Verstehen: Erfassen und Bewerten der ästhetischen Darstellungsverfahren“ der Ebene kognitiv II

Gleiches gilt auch für die Interpretation der zentralen Leerstelle dieses Textausschnitts,¹⁴³ die anhand der nonverbalen Zeichen *erspürbar* (und eventuell auch anschließend auslegbar) wird.

Ein Erkenntnisziel in Bezug auf den Text könnte in diesem Zusammenhang den Schwerpunkt darauf legen, das Expositorische der Szene zu erfassen: d.h. hier stehen zunächst die Operationen der **Ebene kognitiv I (Erfassen der dargestellten Inhalte: Figuren, Handlungsverlauf, Raum, Zeit sowie Hypothesenbildung)** im Zentrum, zusammen mit Aspekten der **affektiven Ebene (Einfühlung in die Figuren, emotionale Beteiligung der Schüler etc.)**. Auch verbal *schlüpfen* die Schüler *in die Haut* der beteiligten Personen, indem sie die im Text vorgesehen Dialoge versprachlichen und während des Prozesses der Transformation des Textmaterials in eine bühnenwirksame Fassung gegebenenfalls neues sprachliches Material dazuerfinden, um die Szenen zu füllen: An dieser Stelle käme also die **sprachlich-diskursive Ebene literarischer Kompetenz („Nutzen der vom Text angebotenen sprachlichen und kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten“)** ins Spiel‘.

Eine Inszenierung könnte auch das in Zusammenhang mit der Szenenübersicht¹⁴⁴ als besonderes Charakteristikum der Szene herausgestellte ‚Atmosphärische‘ oder auch ‚Musikalische‘ des Textes erfahrbar machen: In diesem Zusammenhang könnte der **Aspekt „Erfassen (und Bewerten) der ästhetischen Darstellungsverfahren“ (Ebene kognitiv II)** geschult werden.

5.3.2 Szene 2 *El retrato de Lilianín* (Zeile 44-50)

Der Textausschnitt, den Peck den Schülern als 2. Szene präsentiert, umfasst lediglich fünf Zeilen und enthält keinerlei dialogische Elemente: Es handelt sich hier um eine ausführliche Beschreibung von Lilianín durch den Erzähler, eine Art Personencharakteristik. Die Charakteristik entfaltet ihre Wirkung insbesondere durch eine starke Visualität – Ergebnis der durch den Text erzeugten Bilder¹⁴⁵ in Zusammenspiel mit mimischen, gestischen und verbalen Eigenschaften, mit

143 vgl. Kapitel 5.1.3 a) dieser Arbeit

144 ebd.

145 in diesem Zusammenhang ist der Vergleich Lilianíns mit einer Engelsstatue zentral

denen die Figur Lilianíns hier evoziert wird.¹⁴⁶

Ich habe mich zunächst gefragt, warum Peck hier den Schülern einen Miniaturausschnitt des Textes vorlegt, der in seiner szenischen Realisierung sehr anspruchsvoll erscheint und zunächst bei den Schülern durchaus für Verwirrung sorgen könnte, da es hier – verglichen mit der 1. Szene – keine Handlung im eigentlichen Sinne gibt. Der Erzähler schildert hier seinen Eindruck von Lilianín. Die ersten Zeilen des Textausschnittes erzeugen gleichsam einen fotografischen Eindruck, eine Momentaufnahme.

Bei näherer Analyse des Textausschnittes erschien mir dann die Entscheidung für dieses Textmaterial zwar durchaus gewagt, aber nicht mehr fragwürdig, da sie einen besonderen Schwerpunkt auf ein zentrales Charakteristikum des Textes legt: seine Visualität, die dann auch in der Bearbeitung der Miniszene herauszustellen wäre.

In diesem Zusammenhang ist es also abermals der **Aspekt „Erfassen (und Bewerten) der ästhetischen Darstellungsverfahren“ (Ebene kognitiv II)**, der an dieser Stelle durch die Inszenierung des Textmaterials geschult werden könnte. Peck legt in ihrem Entwurf selbst einen Schwerpunkt auf diesen Aspekt, da sie den Schülern – bevor diese zur Inszenierung des Textausschnitts schreiten – fotografisches Material anbietet. Sie sollen sich für eines der ‚Engelsbilder‘ entscheiden und ihre Wahl dann später auch vor dem Plenum rechtfertigen: ganz bewusst also ein visueller Impuls, der für die Interpretation der Szene bereits richtungsgebend ist und als ‚Aufhänger‘ benutzt werden kann. Dadurch wird zusammen mit dem bereits genannten Aspekt auch der **Aspekt „Vorstellungsbildung“ der Ebene kognitiv I literarischer Kompetenz** bewusst aktiviert.

Meiner Meinung nach ist es auch aus einem anderen Grund äußerst lohnenswert dieser Textpassage auf den Grund zu gehen – d.h. in diesem Zusammenhang: sie szenisch zu bearbeiten – da sie mir ein zentraler Schlüssel zum Verständnis der Hauptfigur zu sein scheint. Das Erkenntnisziel in Bezug auf den Text wäre

146 In Hinblick auf Lilianíns typische Mimik wird hier sein starrer Blick ohne zu blinzeln und das mechanische Lächeln erwähnt, ferner wird er als sehr beflissener, eifriger Schüler charakterisiert und in diesem Zusammenhang beschrieben, dass er stets ohne zu zögern oder zu stottern antwortet und es nicht nötig hat zu täuschen. Darüber hinaus wird Lilianín in diesem kurzen Textabschnitt mit Charaktereigenschaften wie *benigno* und *paternal* (Ehdm: Zeile 46) - also Eigenschaften, die auf einen Jungen seinen Alters zumindest nicht typischerweise zu passen scheinen – versehen, allerdings in Form eines Vergleichs im Konjunktiv: *como si oyese fuese* [...](Ehdm: Zeile 47).

also an dieser Stelle – noch über das erste Verständnis der expositorischen ersten Szene hinausgehend - ein tieferes Verständnis für Lilianín zu entwickeln. Es bleibt an dieser Stelle spannend, ob es den Schülern gelingen wird, sich in die Figur einzufühlen, das durch den Text entworfene Bild in irgendeiner Form zu verkörpern oder (durch andere Figuren) gespiegelt widerzugeben. Eventuelle Schwierigkeiten, die hierbei auftauchen könnten, Unverständnis, Widerstände, Gefühle von Fremdheit, sind Teil des Prozesses und durchaus symptomatisch für diese Textstelle, denn der Text zeichnet hier einen Charakter nach, der ‚anders‘ ist und diese Andersartigkeit wird gekonnt in Szene gesetzt.¹⁴⁷

Durch den Prozess des aktiven Hineinversetzens in die Hauptfigur, durch Rollenübernahme oder andere mögliche Verfahren einer szenischen Realisierung kommt an dieser Stelle also auch die **affektive Ebene literarischer Kompetenz** mit ins Spiel und geht eine produktive **Symbiose mit kognitiven Operationen ein**.¹⁴⁸ Die Schüler *schlüpfen in die Haut* der Hauptfigur des Textes oder spiegeln seine Erscheinung und sein Verhalten durch andere (beispielsweise durch den Erzähler): An dieser Stelle wird es interessant sein zu sehen, für welche Form der szenischen Umsetzung sich die Schüler hier entscheiden und aus welcher Perspektive heraus sie inszenieren.¹⁴⁹

Die bei Peck als Möglichkeit a) angegebene Inszenierungsform entfällt, da das Material keine Dialoge aufweist. Denkbar wäre eine nonverbale Form, wie zum Beispiel eine pantomimische Umsetzung, die Peck als Möglichkeit b) angibt. Die Frage ist, ob eine solche Umsetzung an dieser Stelle sinnvoll ist, da die pantomimisch umsetzbaren Zeichen nur spärlich sind und zahlreiche Informationen des Erzählers schwer bis überhaupt nicht pantomimisch zu erfassen sind. Interessant scheint mir hier die Möglichkeit c) in Form einer verbalen Realisierung durch eine klassische Inszenierung zu sein: etwa eine Unterrichtsszene, in der Lilianín agiert (und die der Erzähler beschreibt oder kommentiert)? Möglich wäre auch eine Unterredung zwischen mindestens zwei Schülern – einer davon der Erzähler – die in ihrem Gespräch Bezug auf Lilianín

147 Lilianín scheint – wie es der Vergleich mit der Statue des Engels aus bemaltem Holz, die Farbe schon etwas verblasst, evoziert – etwas ‚antiquiert‘, zugleich auch ‚entrückt‘, irgendwie unreal, ‚nicht ganz von dieser Welt‘ sowie seelenvoll und sensibel (*con aquel aire aire sensitivo; Ehdm: Zeile 49f*). Gleichzeitig wohnt seinem Verhalten auch eine gewisse Künstlichkeit inne: Lilianín ist bestrebt, Erwartungen zu erfüllen, ist in diesem Sinne ganz ‚perfekter Schüler‘, intelligent und fleißig, gleichzeitig aber nicht ganz ‚echt‘ und ‚greifbar‘: Wer also ist Lilianín?

148 so zum Beispiel: Erfassen der dargestellten Figuren, Hypothesenbildung

149 Aus der Perspektive der Hauptfigur? Aus der des Erzählers? Aus einer anderen Perspektive?

nehmen und sein Verhalten eventuell (pantomimisch) wiedergeben und kommentieren (diese Möglichkeit stellt eine Mischung aus nonverbalen und verbalen Verfahren dar).

Im Falle von c) tritt dann besonders auch der **diskursiv-sprachliche Aspekt („Nutzen der vom Text angebotenen sprachlichen und kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten“)** in den Vordergrund: Dieser Prozess ist durchaus anspruchsvoll, denn die Schüler müssen hier die Szene gleichsam sprachlich neu erfinden.

Das Textmaterial ist, gerade weil es sich lediglich um einige Zeilen handelt, die ohne Handlung sind, also hier sehr vielfältig interpretierbar, muss aber auch erst einmal ins Szenische übersetzt werden: Hierfür ist, verglichen mit der 1. Szene – weitaus mehr Arbeitsaufwand nötig.

5.3.3 Szene 3 *El oficio de su madre* (Zeile 51-65)

Dieser Ausschnitt ist vom Umfang her der zweitkürzeste und ähnlich wie der vorangehende zunächst erzählend und deskriptiv, im Unterschied zu *El retrato de Lilianín* finden sich hier dann jedoch Ansätze zu einer dialogischen Situation anhand von Zitaten bzw. Zitatfragmenten, die der Text entweder mit Anführungszeichen in den Text integriert oder aber in Klammern angibt.¹⁵⁰

Die produktive Bearbeitung des Materials, seine Übersetzung ins Szenische ist – ähnlich wie bei dem vorhergehenden Textausschnitt – für die Schüler eine Herausforderung. Von Vorteil ist, dass sie hier anhand der Zitatfragmente etwaiges dialogisches Material aus dem Text gewinnen und in ihre Inszenierung mit einbringen können. Zu berücksichtigen hätten die Schüler bei einer szenischen Realisierung hier außerdem, dass es unterschiedliche Perspektiven gibt: Zunächst ist es der Erzähler, der die in dem vorigen Abschnitt begonnene Charakteristik Lilianíns fortsetzt, dann wird ein anonymes Schüler in Hinblick auf das Verhalten Don Bartolomé zitiert, schließlich kommt ein weiterer Schüler,

¹⁵⁰ Ein unbekannt bleibender Schüler wird hier zitiert, wie er sich (anderen Schülern gegenüber) negativ-diffamierend gegenüber Don Bartolomé äußert ([...] „*que, por su avaricia, un día iba a admitir en el colegio al Tonto de la Borrucha*“, *Ehdm*: Zeile 58f), indem er letzterem unterstellt, er hätte nur aus Geldgier Lilianín in seine Klasse aufgenommen und sich dadurch zum Trottel gemacht. Außerdem wird ein weiterer Schüler namentlich erwähnt (Coleóptero), der sich Lilianíns Offenheit zu Nutze macht, ihn in Gesprächen aushorcht und die Informationen, mit abwertenden Äußerungen gegenüber Lilianín gespickt, den anderen zum Besten gibt. Coleópteros ‚üble Nachrede‘ gibt der Text in Form einer Aufzählung bruchstückhaft in Klammern gesetzt wieder.

Coleóptero, ins Spiel, der sich in seinen Äußerungen auf Lilianín bezieht. Ähnlich wie bei *El retrato de Lilianín* ist schwer vorauszusehen, für welche szenische Realisierung die Schüler sich hier entscheiden könnten. Anders als dort würde ich hier eine nonverbale Umsetzung ausschließen angesichts der Tatsache, dass gerade den verbalen Äußerungen hier große Bedeutung zukommt. Stattdessen käme hier die Möglichkeit a) oder c) in Betracht.

Bei allen Möglichkeiten der szenischen Realisierung, besonders anspruchsvoll bei Möglichkeit c) (die ‚Neuerfindung‘ von Szenen), kann an dieser Stelle in Hinblick auf die literarische Kompetenz wiederum der **diskursiv-sprachliche Aspekt** („Nutzen der vom Text angebotenen sprachlichen und kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten“) geschult werden, indem die Schüler das sprachliche Material des Textes aufgreifen, nachsprechen, nachspielen oder nachgestalten in Form von Überarbeitungen.

Allein über die Verständigung darüber, welche Form der Inszenierung hier gewählt wird und warum, ist es notwendig die **ästhetischen Darstellungsverfahren** des Textausschnittes zu **erfassen**, kommt in Hinblick auf die Schulung der literarischen Kompetenz also die **Ebene kognitiv II** ins Spiel. War es in Zusammenhang mit *El retrato de Lilianín* die besondere Visualität der Szene, sind es hier gerade die verbalen Fragmente, die ‚Informationsfetzen‘, aus denen sich kaleidoskopartig – d.h. bruchstückhaft und verzerrt – das Bild der Hauptfigur zusammensetzt.¹⁵¹

Ein zentrales inhaltliches Erkenntnisziel in Bezug auf den Text ist es an dieser Stelle also, zunächst in einem weiteren Schritt das Verständnis der Hauptperson zu vertiefen, die Antithetik der Charaktere Lilianín und Coleóptero zu erfassen und anhand dieser Gegenüberstellung das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Perspektiven, Anschauungen oder Wertsysteme zu erfahren.¹⁵²

151 Lilianíns Position als Außenseiter wird in dieser Szene vertieft und zusätzlich zu seiner äußeren Erscheinung, seinem Auftreten und Verhalten durch die Details seiner Herkunft gespeist: Lilianín ist nicht, wie die anderen, *hijo[s] de madre y padre* (Ehdm: Zeile 57), sondern vaterloser Sohn einer stadtbekanntes Prostituierten und wird daher von den anderen als *ser de otra raza* (Ehdm: Zeile 56) betrachtet. Was die anderen in diesem Zusammenhang erstaunt ist, dass Lilianín sich nicht seiner Herkunft zu schämen scheint, sondern sich offen-naïv dazu bekennt, sich selbst nicht ausgrenzt sondern sich selbstbewusst und ohne Bedenken unter die anderen mischt. Coleóptero hingegen, das ‚Lästermaul‘, nimmt Anstoß an Lilianíns Herkunft und dem Beruf seiner Mutter und wertet sein Verhalten äußerst negativ (Coleóptero bezeichnet Lilianín beispielsweise als *completamente irreflexivo*, Ehdm: Zeile 64).

152 Der Text wirft an dieser Stelle indirekt die Frage auf, welches denn an dieser Stelle das

Durch die Rollenübernahme kann dieses Ziel erreicht werden: Die Schüler erleben *am eigenen Leib*, wie sich die Rolle des Außenseiters *anfühlt*, sie schlüpfen in die Haut des Lästermauls Coleóptero und ziehen über Lilianín und seine Mutter her; mit Hilfe von Intonation, begleitet von Gestik und Mimik können sie dabei erleben, welche Emotionen die einzelnen Aussagen begleiten. Sie verkörpern somit das im Textausschnitt angelegte Beziehungsnetz und beziehen im Spiel anhand von Aktion und Reaktion unterschiedliche Perspektiven aufeinander. An dieser Stelle ist abermals das **Zusammenspiel von affektiven und kognitiven Operationen** durch das Spiel entscheidend: Die Schüler sind durch das Rollenspiel **emotional beteiligt**, **Einfühlungsvermögen** und **Offenheit für andere Sichtweisen (affektive Ebene literarischer Kompetenz)** können entstehen – diese Prozesse vertiefen die kognitiven Fähigkeiten wie zum Beispiel das **Erfassen der Figuren**, und regen die **Bildung von Hypothesen** an (**Ebene kognitiv II literarischer Kompetenz**).

5.3.4 Szene 4 *En el patio* (Zeile 66-91)

In Hinblick auf die Art der szenischen Umsetzung spricht die Gestalt des Textes hier schon für sich: Der größte Teil des Textes ist bereits szenisch d.h. in Form eines Dialogs mit gesprochener Rede gestaltet, so dass anzunehmen ist, dass die Schüler sich hier für die von Peck als Möglichkeit a) angegebene Inszenierungsform entscheiden.

In Hinblick auf die Möglichkeiten zur Schulung der literarischen Kompetenz kann anhand des Aspektes **„Erfassen (und Bewerten) der ästhetischen Darstellungsverfahren“ (Ebene kognitiv II)** das Dialogische des Textausschnitts erfasst und sein Charakter als Befragungssituation, in dem die Art und Weise des Sprechens Schlüssel zum Verständnis der Szene ist¹⁵³ herausgearbeitet und dargestellt werden.

Gefördert werden kann durch eine Inszenierung dieses Textausschnittes zudem die **diskursiv-sprachliche Ebene literarischer Kompetenz (Aspekt: „Nutzen**

‚bessere‘, das ‚richtigere‘ Verhalten ist und stellt hier die allgemeine (gesellschaftliche) Moralität, die andere Menschen wertet und ausgrenzt, welche Coleóptero vertritt, dem scheinbar naiven, nicht-wertenden Verhalten Lilianíns gegenüber.

153 Lilianín wird hier in Gegenwart einer ganzen Gruppe von Schülern über Details aus dem Privatleben von ihm und seiner Mutter ins Verhör genommen. Dabei antwortet er stets offen und wahrheitsgetreu und bekennt sich – trotz Konfrontation mit der rüden Moralität der Gesellschaft - am Ende mit dem Schlüsselsatz *mi mamá es mi mamá y nada más* (Ehdm: Zeile 90) selbstbewusst zu seiner Mutter, zu seiner eigenen Wahrheit und seinen eigenen Werten.

der vom Text angebotenen sprachlichen und kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten“) – vor allem, indem hier ein Schwerpunkt auf die sprachliche Realisierung des dialogischen Materials gelegt wird: Entscheidend ist beispielsweise die Intonation, mit der die einzelnen Sätze gesprochen werden. An dieser Stelle kann dem Sprachklang nachgespürt werden und der Bedeutung, die dieser Klang besitzt. Welche Emotionen schwingen bei der Aussprache der Sätze mit? Und was sagt die Art des Sprechens hier in Bezug auf die Charaktere und ihre Beziehung zueinander aus?¹⁵⁴ Es gilt – beispielsweise anhand des Tempos, in dem gesprochen wird und den immer kürzeren Pausen zwischen Fragen und Antworten – die der Szene innewohnende Dynamik des Sprechens herauszuarbeiten¹⁵⁵, welche ihren Höhepunkt in der Äußerung *Tu mamá lo que es es una puta*¹⁵⁶ und der darauf folgenden Reaktion Lilianíns hat.

Zusätzlich zu den vom Text angebotenen Fragen besteht für die Schüler die Möglichkeit weitere Fragen und Antworten (sowie eventuelle Reaktionen) dazu zu erfinden und somit das sprachliche Material des Textes weiter auszubauen.

Entscheidend für die Interpretation der Passage ist hier nicht nur das, was gesagt wird, sondern vor allem, wie es gesagt wird bzw. welche *Haltung* sich dahinter verbirgt: Das Gewaltsame der Befragung und die Sensationsgier der Schüler¹⁵⁷ kann anhand der *Performativität der Sprache* herausgearbeitet werden. Die Sprache ist ein Schlüssel zur Charakteristik der Personen.

In einer szenischen Realisierung müssen die Schüler dann auch zusätzlich Mimik, Gestik und Körpersprache einsetzen, um die Wirkung des Gesagten, die Sprechabsicht, zu verdeutlichen und sollten außerdem darauf achten, den Raum entsprechend zu nutzen, beispielsweise um das Einengende, das Beklemmende

154 Wie etwa fragt der Fragende: drohend, aggressiv, neugierig, ungeduldig, belustigt, ironisch, neutral? Der Text gibt in diesem Zusammenhang lediglich an: *en voz media* (Ehdm: Zeile 71). Und wie antwortet der Befragte? Der Text beschreibt die Art und Weise, in der Lilianín antwortet, interessanterweise nicht etwa leise, eingeschüchtert, zögernd, sondern laut und deutlich – *a toda voz* (Ehdm: Zeile 71) – und selbstbewusst: *con orgullo* (Ehdm: Zeile 72). Ihm wird daher trotz der Situation eine gewisse Überlegenheit zugeschrieben.

155 Der Text gibt in diesem Zusammenhang an: *Cada vez las preguntas eran más recias* (Ehdm: Zeile 84).

156 Ehdm: Zeile 87

157 Die Schüler der Klasse besitzen keine Achtung vor Lilianíns Privatsphäre und bringen ihm keinerlei Respekt entgegen.

der Situation¹⁵⁸ zu veranschaulichen.¹⁵⁹

Die *Performativität der Sprache* ist hier also ein ganz zentrales Vehikel, um die dargestellten Inhalte – zentral die Personen und ihre Beziehung zueinander – zu erfassen: Über das *Wie* des Sprechens und die sprachbegleitenden Handlungen, die Verkörperung der Rollen, können die Schüler hier zum Verständnis der Figuren und der gesamten Szene gelangen.

In Hinblick auf die Förderung der literarischen Kompetenz hieße dies: Die **diskursiv-sprachliche Ebene literarischer Kompetenz** lässt sich hier durch das Spiel, in dem die Sprache Kontur und (körperliche) Substanz gewinnt, mit Aspekten der **affektiven Ebene literarischer Kompetenz**¹⁶⁰ und **kognitiven Aspekten**¹⁶¹ verbinden und könnte an dieser Stelle in ein zentrales Erkenntnisziel in Hinblick auf diese Textpassage münden: das Verständnis der dieser Szene zugrunde gelegten Beziehungskonstellation(en), welche sich als Konflikt darstellt, und darüber hinaus der impliziten Wertung, die sich in dieser Szene verbirgt: Lilianín befindet sich nur auf den ersten Blick in einer scheinbar ohnmächtigen, unterlegenen Situation: Durch sein Verhalten steigt er vom Opfer zum Held der Situation auf¹⁶² und verweist die übrigen Schüler auf die zweiten Plätze. Ihr Auftritt¹⁶³ steht in scharfem Kontrast zur Moralität, zu dessen Vertretern sie sich hier ja machen. Die allgemeine Moralität erweist sich daher lediglich als falsche Fassade und kehrt sich um in ihr Gegenteil – so eine mögliche Interpretation in diesem Zusammenhang, die anhand der verbalen und nonverbalen Zeichen *erlebt* werden kann.

158 Die ‚Befragung‘ findet bezeichnenderweise auch nicht im geschützten Raum der Klasse, sondern draußen *en el patio* statt.

159 Zentrale Fragen können in diesem Zusammenhang sein: Wie stehen die Personen zueinander, bewegt sich die eine auf die andere zu? Wie ist das Verhältnis der Körper zum Raum? Könnte Lilianín beispielsweise mit dem Rücken zu einer Wand stehen und was ließe sich dadurch veranschaulichen?

160 etwa durch emotionale Involviertheit der Schüler und den Prozess der Einfühlung in die Figuren, indem beispielsweise mit der Emotionalität der Sprache gearbeitet wird

161 Zum Beispiel das Erfassen der dargestellten Inhalte, das Füllen von Leerstellen und Aufstellen von Hypothesen: anhand der sprachlichen Äußerungen können – wie oben gezeigt – unterschiedliche Vermutungen angestellt werden.

162 In diesem Zusammenhang ist beispielweise die Lautstärke, in der gesprochen wird, entscheidend: Lilianín spricht laut Text *a toda voz* (Ehdm: Zeile 71f)– sein Gegner lediglich *en voz media* (Ehdm: Zeile 71).

163 Man beachte die Charakteristik der Schüler: Das Lächeln Coleópteros wird als *sonrisa de bruja joven* (Ehdm: Zeile 60) beschreiben und der Schüler, welcher Lilianíns Mutter in den Schmutz zieht, wird als *moreno, de muy mal genio* (Ehdm: Zeile 85) und *con cara de perro* (Ehdm: Zeile 86) beschrieben.

5.4 Zwischenfazit: Was ist hinsichtlich eines Änderungsvorschlags zu beachten?

Anhand der oben erfolgten Analyse von Pecks Szeneneinteilung in Hinblick auf die mögliche Förderung von Aspekten literarischer Kompetenz konnte ich aufzeigen, dass die Inszenierung der Textausschnitte Potential in sich birgt. Es ist anzunehmen, dass von den hier beschriebenen Prozessen auch tatsächlich in der Realisierung des Unterrichtsentwurf einiges geschieht, allerdings – und dies ist der entscheidende Punkt – wird es auf einer für die Schüler unbewusst bleibenden Ebene ablaufen. Peck nutzt diese Prozesse in ihrem Unterrichtsentwurf nicht, sie unterlässt es, mit ihnen zu arbeiten und sie während (etwa durch die Anwendung einzelner szenischer Verfahren) oder im Anschluss an eine Inszenierung (beispielweise durch Reflexion) transparent zu machen: zum einen für die Schauspieler in ihren Rollen, zum anderen für die Zuschauer, die Teil der Aufführung sind.

Eine Überarbeitung dieses Unterrichtsentwurfs, welche das Ziel verfolgt anhand der Inszenierung der Textabschnitte Aspekte literarischer Kompetenz zu fördern, müsste daher Folgendes beachten:

1. Fokus auf szenischer Interpretation zur Vertiefung des Textverständnisses: Szenische Interpretation sollte hier zum Hauptbestandteil des Unterrichtsentwurfs werden und einen eigenständigen Beitrag in Hinblick auf das Verständnis des Textes leisten, der als solcher auch kenntlich gemacht werden muss.

Ich würde an dieser Stelle vorschlagen, die Inszenierung der Szenen tatsächlich in den Mittelpunkt zu stellen und sie durch weitere Verfahren zu ergänzen. Konsequenterweise müsste dadurch auch der Einstieg und die Vertiefungsphase anders ausfallen – d.h. auf diese veränderte Schwerpunktsetzung zugeschnitten werden. Das Vertiefungsblatt mit Textanalyse und Kommentar halte ich in diesem Zusammenhang für obsolet, da dieser Ansatz für ein anderes d.h. ‚klassisches‘ Modell der Textinterpretation steht.¹⁶⁴ Zu zeigen ist, dass die szenischen Verfahren einen eigenständigen Beitrag zur Textinterpretation zu leisten haben.

2. Vielfältiger, kleinschrittiger und begründeter Einsatz von szenischen Verfahren: Es erscheint notwendig, zusätzlich zur Inszenierung der

¹⁶⁴ Ich sehe den Nutzen dieses Arbeitsblattes lediglich in seiner Funktion als Schreibtraining sowie als (schriftliche) Ergebnissicherung.

Textabschnitte flächendeckend einzelne szenische Verfahren einzusetzen, welche den Inszenierungsprozess vorbereiten, begleiten, nachbereiten: d.h. auch in ihrer Funktion als *pre-* oder *while-reading activity*. Diese Verfahren sollten sinnvoll mit dem Kern des Unterrichtsentwurfs verbunden sein und in Form von mehreren kleinen Schritten aufeinander abgestimmt werden. Dabei ist es notwendig, den Einsatz der szenischen Verfahren in Hinblick auf den Text (d.h. formulierte Erkenntnisziele) zu begründen und entsprechend zu planen. Bewusst sollte dabei sein, welche Aspekte literarischer Kompetenz hierbei ‚ins Spiel‘ kommen.

3. Ergänzung durch reflexive Verfahren: Wichtig ist vor allem auch reflexive Verfahren¹⁶⁵ einzusetzen, um den Schülern die Erfahrungen, die sie im Inszenierungsprozess machen, bewusst zu machen und um diese dann auch überprüfen zu können. Die Verfahren sollten auf den Prozessen des Spiels aufbauen und entsprechend geplant bzw. formuliert sein. Dadurch ist es möglich, auch die reflexive Ebene literarischer Kompetenz mit einzubinden.

5.5 Vorschläge für eine überarbeitete Version des Unterrichtsentwurfs

Bei den nachfolgenden Vorschlägen handelt es sich nicht um einen geschlossenen Unterrichtsentwurf, sondern lediglich um eine Skizze mit Anregungen für eine veränderte Umsetzung unter den oben formulierten Bedingungen. Konzentrieren möchte ich mich hierbei auf die Inszenierungsphase, um zu zeigen, wie das oben herausgearbeitete Potential des Unterrichtsentwurfs durch entsprechende Modifikationen (Ergänzungen durch weitere szenische Verfahren) explizit zur Förderung der literarischen Kompetenz eingesetzt werden kann. Hierbei soll vor allem die Beziehung zwischen den eingesetzten szenischen Verfahren und dem(n) jeweiligen Aspekt(en) literarischer Kompetenz deutlich werden. Die Ausführungen zu Einstiegs- und Vertiefungsphase sind bewusst knapp gehalten.

¹⁶⁵ In diesem Zusammenhang bieten sich beispielsweise drei zentrale Formen der Reflexion an: die Rollenreflexion (aus Sicht der Figuren z.Bsp. anhand von Gedankenstopps), die Beobachterreflexion (durch unbeteiligte Zuschauer), und die Spielerreflexion, die an dieser Stelle sinnvoll in den Unterrichtsablauf integriert werden könnten.

5.5.1 Einstiegsphase

Statt des Einstiegs durch das Arbeitsblatt *buena gente* schlage ich einen szenisch orientierten Einstieg vor, in dessen Kontext zwei verschiedene Techniken szenischer Interpretation als *pre-reading activity* zum Einsatz kommen: 1. Fantasiereise und 2. Standbilder.

Inhalt dieser Phase ist die Arbeit mit den persönlichen Bildern, Projektionen und Identifikationen, welche die erste Begegnung mit dem Text erzeugt.¹⁶⁶ Dabei soll dieser Begegnung möglichst viel Raum gegeben werden, da auf ihr alle weiteren Schritte aufbauen.

5.5.1.1 Fantasiereise

Ausgangspunkt ist hier ein von der Lehrkraft entworfener Text, der mündlich vorgetragen wird. Dieser Text ist in Anlehnung an den Ursprungstext *El hijo de madre* erstellt und stellt eine ‚Reise‘ in die Welt dieses Textes dar.¹⁶⁷

Das zentrale Ziel dieses Verfahrens, erste persönliche **Vorstellungen** zu **entwickeln** – Spinner bezeichnet es in seinem Aufsatz zum literarischen Lernen als „beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“¹⁶⁸ und nennt es an erster Stelle - verweist auf die **Ebene kognitiv I** literarischer Kompetenz.

Betrachtet man die Fantasiereise in ihrer Funktion als vorentlastende Übung, so wird durch dieses Verfahren auch das nachfolgende **Leseverständnis** erleichtert, nämlich in Hinblick auf die Vorarbeit, die hier bereits für die **sprachliche Dekodierung und das Erfassen der dargestellten Inhalte** geleistet wird. Begleitet durch Bilder¹⁶⁹ lässt sich das Verfahren mit der **Ebene kognitiv II** verbinden, da es zur **Historisierung und Kontextualisierung des Textes** beitragen kann.

Einen ganz entscheidenden Vorteil dieses Verfahrens sehe ich in der **Betonung**

166 Im Unterschied zu Peck wird hier also keine allgemeine Interpretationslinie (wie durch das Thema *buena gente*) vorgegeben.

167 Die Lehrperson beschreibt dabei das *setting*, nennt eventuell wichtige Gegenstände, skizziert anwesende Personen und Handlungen und kann auch bereits ausgewählte Fragmente aus dem originalen Text enthalten (denkbar ist hier beispielsweise eine Art Adaptation der ersten expositorischen Szene des Textes). Dabei nimmt er die Perspektive der Schüler ein, spricht auch deren Handlungen, Gefühle und Gedanken in der imaginierten Welt an.

168 vgl. Spinner (2006: 8)

169 Es ist möglich vor der Fantasiereise stumm einige Bilder zu zeigen. Diese Bilder könnten dazu anregen, sich in das spezifische *setting* der Geschichte (Spanien, eine katholische Zwergenschule in der Mancha zur Zeit der Segunda República) hineinzusetzen.

der affektiven und motivationalen Ebene,¹⁷⁰ denn die Schüler erfahren hier, dass ihre eigenen Vorstellungen zählen, ernst genommen werden und ganz entscheidend zum Verständnis des Textes beitragen. Darüber hinaus bietet sich das Verfahren als implizite **Einführung/Hinführung in die vom Text angebotenen sprachlichen und kommunikativen Muster an (sprachlich-diskursive Ebene literarischer Kompetenz)** und kann die Schüler für das Verständnis des authentischen Basistextes aufschließen, indem sie diesen vorbereitet; nachfolgend kann mit dem Text bereits auf einer intensiveren Ebene gearbeitet werden. Gekoppelt mit der motivationalen Ebene kann die Fantasiereise auch eine besondere Motivation zum Sprechen darstellen¹⁷¹– und zwar durch die Kommunikation über eigene Vorstellungen, abseits vom ‚Verstehensdruck‘.

5.5.1.2 Standbild

Nachdem sich die Schüler in kleinen Gruppen über ihre Erfahrungen der ‚Reise‘, ihre Reaktionen auf den Text, ausgetauscht haben, einigen sie sich auf ein oder zwei Visualisierungen über ein Standbild, das anschließend im Plenum präsentiert und kommentiert werden soll.¹⁷²

Durch die Standbilder können die Vorstellungen, Bilder und subjektiven Projektionen der Schüler ausgearbeitet, anschaulich gemacht sowie gleichzeitig überprüft, miteinander verglichen werden. Das Standbild ermöglicht den Schülern das umzusetzen, was sie verstanden haben – und zwar auf nonverbaler Ebene.¹⁷³ Durch die Visualisierung kann auch das Hörverstehen überprüft

170 Die Fantasiereise lässt so beispielsweise **individuelle Assoziationen** zu und weckt die emotionale Beteiligung der Schüler. Darüber hinaus kann sie einen Beitrag zum **Aufbau einer persönlichen Beziehung zum Text** leisten. Das nachfolgende Lesen bzw. Spielen des Textes kann durch das Verfahren entscheidend motiviert werden: **Leselust** kann entstehen, indem die Schüler auf den Text neugierig werden, das **Finden eines Zugangs zum Text** kann erleichtert werden, der **Aufbau einer Erwartungshaltung** ist garantiert und die **Fähigkeit zum Einlassen auf den Text** kann initiiert werden.

171 Die Schüler tauschen sich im Anschluss über die Erfahrungen der eigenen ‚Reise‘ in der Gruppe aus.

172 Die Schüler können zwischen zwei verschiedenen Formen wählen:

1. Sie erstarren in Haltungen, die zeigen, wie sie zu bestimmten Situationen, Personen und Ereignissen stehen (hier wird also eine Situation aus einer bestimmten Perspektive heraus abgebildet und gedeutet, es entsteht die Möglichkeit eines persönlichen Kommentars)
2. Sie bauen ein situationsbezogenes Standbild; gestalten eine Situation zugespielt auf einen bestimmten Moment als Bild auf (hier entsteht also ein direkter Bezug zum Text, indem eine typische Situation ‚herausgezogen‘ wird).

173 Sie macht sich die Erkenntnis zu Nutze, dass die Schüler eventuell über eine geringe

werden. Darüber hinaus fungiert das Standbild hier auch als Metatext, indem es selbst Objekt der Deutung und Kommentierung ist: Über das Standbild können die Schüler ihren persönlichen Zugang zum Text ausdrücken und ein *Statement* abgeben. Außerdem liefert das Standbild einen Anreiz zum Austausch mit anderen. Es kann erfahren werden, wie einzelne das im Text entworfene Geschehen deuten und was es in ihnen wachgerufen hat. In einem ersten Schritt werden somit eventuell unterschiedliche Reaktionen, Zugänge und Deutungsmöglichkeiten sichtbar.

Dadurch, dass die Standbilder in enger Verbindung mit der Fantasiereise stehen¹⁷⁴ können sie zunächst als **Vertiefung der oben genannten Aspekte literarischer Kompetenz** fungieren. Die Vertiefung geschieht durch den Prozess der Visualisierung: Die Ebene des Körpers kommt ins Spiel. Dadurch werden die Vorstellungen *handhabbarer*, konkreter, können allgemein betrachtet, *behandelt* werden. Der Prozess des Verkörperns kann zur **Vertiefung der affektiven Ebene** beitragen: Sowohl die subjektiven Reaktionen auf den Text bekommen Gewicht, indem sie nun für alle sichtbar sind, als auch die Gestalten des Textes, die aus dem ‚Kopfkino‘ auf die Bühne des Klassenzimmers geholt werden: Für die Darstellung der Figuren (etwa in einer in Form eines Standbilds festgehaltenen Situation) ist **Empathie und Einfühlungsvermögen** nötig; dieses kann wiederum die **kognitive Ebene** vertiefen (**Aspekt: „Erfassen der dargestellten Inhalte“**). Zusätzlich kommt über den Austausch mit anderen eine neue Ebene hinzu: die **reflexive Ebene literarischer Kompetenz (Aspekt: „Reflexion über den eigenen Rezeptionsprozess, auch im Austausch mit anderen“ sowie „In-bezug-Setzen des Gelesenen bzw. Gespielten zur eigenen Lebenswelt und zu eigenen Sichtweisen“)**.¹⁷⁵

Ganz entscheidend ist, dass hier sicher gestellt werden kann, dass die in einem ersten Schritt durch die Inszenierung erzeugten erfahrungsbezogenen Projektionen und Identifikationen herausgeschält und zugelassen werden,

Sprechkompetenz verfügen, nichts desto trotz aber verstehen: Die Sprechkompetenz muss also hier kein Hindernis darstellen mit fremdsprachlicher Literatur bereits im Anfangsunterricht zu arbeiten, denn die Fantasiereise kann derart eingesetzt werden, dass die Schüler selbst nicht sprechen bzw. das Verständnis des Textes nicht metasprachlich unter Beweis stellen müssen.

174 Sie sind gleichsam als Verlängerung der ersten Technik, als ‚Übersetzung‘ der Vorstellungen im Kopf ins allgemein Sichtbare durch den Transport auf die Bühne zu betrachten.

175 Reflexion entsteht hier nicht etwa wie bei den unterschiedlichen Arten von szenischer Reflexion durch das Verfahren selbst, sondern durch die Einbettung des Verfahrens, durch den kommunikativen Prozess des Austauschs, der Verständigung, durch nachträgliche Auswertung.

gleichzeitig aber die Figuren und deren Handeln jedoch nicht vorschnell aktualisiert werden, sondern auch miteinander verglichen werden: Die Vielfalt unterschiedlicher Zugänge wird erfahrbar.

5.5.2 Inszenierungsphase

Die Phase erfolgt auf Basis der Szeneneinteilung von Christiane Peck. Im Unterschied zu Peck möchte ich die Inszenierung der Szenen zum Hauptanliegen des Entwurfs machen: d.h.: zum einen mehr Unterrichtszeit auf diesen Prozess verwenden, zum anderen auch den Prozess stärker strukturieren und lenken. Die Frage, *wie* die Schüler mit dem Text arbeiten, um ihm eine Bühnenwirksame Fassung zu verleihen, sollte dabei im Mittelpunkt stehen. Um sie in diesem Prozess zu unterstützen, müsste hier ein entsprechendes Arbeitsblatt erstellt werden, das für die jeweilige Gruppe konkrete Anleitungen (‘Inszenierungsaufgaben’ in Form von unterschiedlichen szenischen Verfahren) für die Erarbeitung der Szenen enthält.

a) allgemeine Zielsetzung der Phase und Vorgehensweise:

Allgemeines Ziel des Inszenierungsprozesses soll sein, die **Einführung in Figuren und Szenen zu ermöglichen**.

In Anbetracht der möglichen Schwierigkeiten, die in Zusammenhang mit diesem Ziel auftreten können¹⁷⁶ ist es notwendig, die Einführung systematisch anzuleiten und kleinschrittig zu arbeiten. Die Auswahl der Verfahren ist motiviert durch die in Zusammenhang mit Kapitel 5.4 angegebenen Voraussetzungen: Es sollen unterschiedliche szenische Verfahren eingesetzt werden, deren Verwendung in Hinblick auf den Text in Verbindung mit der Frage nach der Förderung spezifischer Aspekte literarischer Kompetenz zu begründen ist.

b) Funktion der angewendeten Verfahren in Hinblick auf die jeweilige Szene und Ebene (Aspekt) literarischer Kompetenz

In der Inszenierungsphase bietet sich der Einsatz folgender szenischer Verfahren an: Die **verbalen Verfahren des Szenischen Lesens** und der **Raumbeschreibung** als Techniken, welche den Prozess der Einführung in die Szene befördern, sowie die **verbalen Verfahren Rollenbiografie oder**

¹⁷⁶ Zum Thema „Widerstände bei Einfühlungsprozessen“ siehe auch Scheller (2004: 50f).

-interview (mit nonverbalen Anteilen), Verhaltensinszenierung und Sprechhaltung als ‚Mischformen‘ und das nonverbale Verfahren der Statue

– geeignet um die Einfühlung in die Figuren auf unterschiedlichen Ebenen zu initiieren.¹⁷⁷ Die eingesetzten Verfahren sollen nun im Folgenden in ihrer Funktion für die jeweilige Szene und in Verbindung zu den Aspekten literarischer Kompetenz erläutert werden.

In Bezug auf den jeweiligen Textabschnitt sind die Verfahren überwiegend als *post-reading activities* (Raumbeschreibung, Rollenbiografie bzw. -interview, Verhaltensinszenierung, Sprechhaltung, Statue), manchmal auch als *while-reading activities* (Szenisches Lesen, Verhaltensinszenierung und Sprechhaltung sind teilweise auch als *while-reading activity* denkbar) zu kennzeichnen. Die besonderen Charakteristika der jeweiligen Verfahren können wie folgt knapp dargestellt werden: Die meisten dieser Verfahren setzen einen Schwerpunkt auf die Förderung von Mündlichkeit, die Rollenbiografie steht in Zusammenhang mit der Textproduktion, fördert also die Schriftlichkeit, Verhaltensinszenierung und Sprechhaltung verbinden Sprach- (Sprech-) und Körperübungen miteinander, das Verfahren der Statue setzt einen besonderen Schwerpunkt auf die Visualität.

5.5.2.1 Einfühlung in die Szene: Szenisches Lesen und Raumbeschreibungen

Um genaue Vorstellungen von der Szene entwickeln zu können, ist es für jede der Schülergruppen notwendig, sich zunächst mit dem jeweiligen Textabschnitt vertraut zu machen. Das Lesen des Textabschnittes – leise, für sich allein, oder gemeinsam und laut mit unterschiedlicher Prosodik – bildet dafür die Basis. Anschließend sollte in der Gruppe ein erster allgemeiner Austausch über das Gelesene erfolgen. Dieser kann in Hinblick auf die Aufgabe, eine geeignete Inszenierungsform zu finden, motiviert werden durch die Fragestellung, welche ersten Bilder bzw. Vorstellungen beim ersten Lesen wachgerufen werden, die szenisch dargestellt werden können.

In Zusammenhang mit **Szene eins und Szene vier** kann das **Verfahren des szenischen Lesens** eingesetzt werden, denn beide Textausschnitte enthalten neben erzählerischen Passagen auch dialogische Abschnitte, die mit verteilten

¹⁷⁷ Eine kurze Beschreibung der hier eingesetzten Verfahren findet sich im Anhang in Zusammenhang mit der Tabelle „Übersicht über szenische Verfahren.“

Rollen gelesen werden könnten.

In Hinblick darauf, dass der Beginn der Kurzgeschichte expositorischen Charakter besitzt, scheint es mir hier sinnvoll, einen besonderen Schwerpunkt auf das Erfassen der dargestellten Inhalte zu legen (**Ebene kognitiv I literarischer Kompetenz**). Durch das szenische Lesen können die wichtigsten Eckpunkte der Szene in einem spielerischen Probedurchlauf erfahren werden. Dies kann durch das angedeutete Rollenspiel zusammen mit **Aspekten der affektiven Ebene** („emotionale Beteiligung“, „Einführung in die Figuren“) gehen und sich gegenseitig bedingen bzw. den Verstehensprozess positiv beeinflussen. Szenisches Lesen führt hier zu einer ersten Erkundung der Beziehungskonstellationen der Figuren (Konflikte oder soziale Konstellationen werden erfahrbar) und deren Sprechweise (ein erstes Gefühl für die Wirkung nonverbaler Kommunikation¹⁷⁸ entsteht). Deutlich wird, dass an dieser Stelle durch das szenische Lesen bereits auf der **sprachlich-diskursiven Ebene literarischer Kompetenz** gearbeitet wird.¹⁷⁹

In der **4. Szene** sind es besonders die dialogischen Strukturen, die anhand des szenischen Lesens herausgeschält werden können. Wie bereits herausgestellt,¹⁸⁰ ist die Sprache hier ein Schlüssel zur Charakteristik der Personen, so dass anhand des szenischen Lesens die spezielle Beziehungskonstellation dieser Szene und die Eigenart der Charaktere über ihre Sprache bzw. Sprechweise in einem ersten Anlauf erfahren werden kann.

Deutlich wird, dass es anhand des szenischen Lesen bereits um die *Performativität* der Sprache geht: Es kommt hier gleichsam ‚Leben in die Sprache‘, Sprache kann als sinnlicher Vorgang am eigenen Körper ganz bewusst erfahren werden. Darüber hinaus wird auch der Text als Partitur vieler unterschiedlicher Stimmen in seiner ganzen Perspektivenvielfalt sinnlich erfahrbar gemacht. An dieser Stelle sehe ich das Verfahren bereits auch schon mit der **Ebene kognitiv II literarischen Verstehens („ästhetisches Verstehen“)** verknüpft: Der Text wird hier in seiner speziellen Eigenart – seiner

178 Durch Mimik, Gestik, Körpersprache und sämtliche paralinguistische Phänomene: Intonation, Rhythmus, Tonhöhe, Tempo, Sprechpausen.

179 Zum einen muss hier auf vorhandenes sprachliches und diskursives Wissen zurückgegriffen werden (1. Aspekt), zum anderen können die vom Text angebotenen sprachlichen und kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten genutzt werden (2. Aspekt).

180 vgl. Kapitel 5.1.3 und 5.3.3

Spielbarkeit: eben „wie ein Drehbuch zu einem Kurzfilm“ - erlebt.

Das Szenische Lesen dient allgemein der grundlegenden Erarbeitung verbaler und nonverbaler Mittel, welche in das Spielen des Stückes einmündet, muss anschließend jedoch besprochen sowie durch weitere Verfahren vertieft werden.

Das allgemeine Ziel der Einfühlung in die Szene kann noch durch ein weiteres Verfahren ergänzt werden: die **Raumbeschreibung**, welche ich ebenfalls im Kontext der **1. Szene** anwenden würde. Das Ziel dieses Verfahrens besteht darin, eine genaue bildliche Vorstellung vom Ort der Handlung entstehen zu lassen, sowie gleichzeitig Atmosphärisches zu erfassen (durch Details des Raums, Licht, Klang, Geräusche wie Musik, Stimmen, absolute Stille). Hierdurch können auch (in der Szene ‚eingeschlossene‘) Empfindungen und Emotionen reaktiviert werden (an dieser Stelle ergibt sich, zumindest ansatzweise, eine Verbindung zur **affektiven Ebene**). In Zusammenhang mit der 1. Szene können hierdurch zum einen notwendige Informationen, welche das Expositorische der Szene ausmachen, herausgearbeitet werden (**Ebene kognitiv I: „Erfassen der dargestellten Inhalte“**), zum anderen das bereits herausgestellte besondere Charakteristikum dieses Ausschnitts, das Atmosphärische,¹⁸¹ bewusst gemacht werden, so dass an dieser Stelle wiederum eine Möglichkeit zur Förderung der **Ebene kognitiv II („Erfassen der ästhetischen Darstellungsverfahren“)** entsteht. Zusätzlich kommt ein weiterer Aspekt des Verfahrens zum Tragen: Bedenkt man, dass die Raumbeschreibung ein mündliches Verfahren ist, so wird deutlich, dass hier besonders die **sprachlich-diskursive Ebene** in den Vordergrund rückt. Das Verfahren eignet sich dazu, das (spontane) Sprechen in der Fremdsprache zu fördern – Ausgangspunkt ist hierbei das Material, welches der Text bietet.

Das Verfahren der Raumbeschreibung kann meiner Meinung nach auch sinnvoll im Kontext der ‚Szenenfindung‘ angewandt werden, wenn im Text selbst wenige bis gar keine Informationen über den Raum vorhanden sind: In Kontext mit **Szene vier** eignet es sich dazu, einen Raum genauer zu definieren um ihn in die Inszenierung mit einzubetten, in Kontext von **Szene zwei und drei** kann eine Raumbeschreibung dazu angewendet werden, einen Raum ganz neu zu erfinden. In diesem Zusammenhang ist es nötig zu improvisieren und neues sprachliches Material anzuwenden – sicherlich eine Herausforderung für die

181 vgl. Kapitel 5.1.3

sprachlichen und imaginativen Fähigkeiten der Schüler.

5.5.2.2 Einfühlung in die Figuren I: Rollenbiografie und -interview

Die Voraussetzung von erfolgreichen Einfühlungsprozessen (hier: in Figuren) ist zum einen, dass genügend Informationen zu der jeweiligen Figur vorhanden sind bzw. herausgearbeitet wurden, zum anderen dass genügend Zeit gegeben ist, um sich mit der Figur zu beschäftigen, damit die vorhandenen Informationen gegebenenfalls ergänzt werden können: Da der Text in Hinblick auf die Figuren eine Vielzahl an Leerstellen enthält, ist es notwendig, dass die Schüler in dem Prozess des Sich-Hineinversetzens in die Figur auch eigene Anteile an die Rolle herantragen, um die Leerstellen entsprechend ausfüllen zu können. Hierzu eignet sich beispielsweise das Verfassen von **Rollenbiografien** oder aber – wenn diese Aufgabe nicht als Schreibaufgabe (Textproduktion) sondern mündlich organisiert werden soll – das **Rolleninterview**. Hinsichtlich der Förderung der literarischen Kompetenz kann dieses Verfahren wiederum als Beispiel für die vielfach aufgezeigte **Verbindung von affektiver Ebene und der Ebene kognitiv I** dienen. In Zusammenhang mit der zuletzt genannten Ebene scheint mir ein besonderer Vorteil des Verfahrens darin zu liegen, dass, über das reine Erfassen der dargestellten Inhalte hinaus, das **Füllen von Leerstellen unter Rückgriff auf das eigene Welt- und Erfahrungswissen** angeregt werden kann.

Die Rollenbiografie halte ich besonders in Kontext von **Szene zwei** für sinnvoll, da diese kurze Textpassage eine Charakteristik der Hauptfigur enthält und ein intensives Verständnis dieser Figur hier die Voraussetzung für eine erfolgreiche Einfühlung ist. Auf dieser Basis kann sich dann die Inszenierung des Textabschnittes entfalten. Ich würde vorschlagen, das Verfahren hier mündlich als Rolleninterview zu gestalten: Durch Fragen von außen provoziert,¹⁸² können die Schüler spontan und eventuell ergänzt durch gestische Sprache¹⁸³ die innere Haltung ihrer Figur entwickeln. Wie bereits in Zusammenhang mit dem Verfahren der Raumbeschreibung als mündliches Verfahren aufgezeigt, kann auch das Rolleninterview eingesetzt werden, um die **sprachlich-diskursive Ebene**

182 Als Basis können an dieser Stelle **Einfühlungsfragen** dienen, die eventuell von den Schülern selbst entwickelt werden müssen oder aber vorgegeben werden können.

183 An dieser Stelle könnten auch die nonverbalen Elemente des Textabschnitts umgesetzt werden und die Visualität der Beschreibung eventuell unter Einbezug des fotografischen Materials anschaulich umgesetzt werden.

literarischer Kompetenz zu fördern.

5.5.2.3 Einfühlung in die Figuren II: Verhaltensinszenierungen und Sprechhaltungen

Die beschriebenen Verfahren bilden an einigen Stellen bereits schon Übergänge zu **Verhaltensinszenierungen und Sprechhaltungen** - beides Verfahren, welche die Einfühlung in die Figuren vertiefen und in Hinblick auf eine Inszenierung weiter ausdifferenziertes Material (verbales sowie nonverbales) zur Verfügung stellen können. Beide Verfahren sind sinnvoll in Zusammenhang mit den Szenen anzuwenden, in denen der Text genügend Informationen zur Verfügung stellt, welche körpersprachlich und wortsprachlich umgesetzt werden können:

Dies ist beispielsweise im Kontext von **Szene 1** der Fall: Hier kann durch Anwendung des Verfahrens der Verhaltensinszenierung erfahren werden, dass „erst im Zusammenspiel mit körperlichen Haltungen und Handlungen die sprachlichen Äußerungen und Dialoge ihre volle gestische Qualität und Energie entfalten“ (Scheller 2004: 52): Indem die Bewegungen der Personen von den Schülern am eigenen Leib erfahren werden, können sie zu einem vertieften Verständnis der Personen und ihrer Beziehungen zueinander gelangen. Szene eins enthält eine Vielzahl von Informationen darüber, wie sich die Personen im Raum bewegen, wie sie stehen, sitzen, interagieren, sowie Informationen bezüglich mimischer und gestischer Eigenarten und über das Aussehen der Personen, welche von den Schülern zunächst aus dem Text herausgelesen werden müssen, um sie anschließend in einem nächsten Schritt (nach Verteilung der Rollen) am eigenen Körper zu erproben. Gestik, Mimik, Körperhaltung und Verhaltensweisen der Figur sollten zunächst allein oder auch paarweise geprobt werden (Rollen können hier auch doppelt besetzt werden); bei zunehmender Vertrautheit mit dem Verfahren (und der eigenen Rolle) ist es sinnvoll, Verhaltensinszenierungen mit **Improvisationen** zu koppeln: d.h. hier muss frei gesprochen und aus der Rolle heraus interagiert werden. Die Daten des Textes werden in diesem Prozess nicht nur szenisch umgesetzt, sondern weiter ergänzt, ausgebaut, gedeutet: An dieser Stelle können auch durch das Spiel eigene Hypothesen entstehen und *Gestalt* annehmen.

In Hinblick auf die Förderung der literarischen Kompetenz liegt der Ertrag dieses

Verfahrens in dem Aspekt der Vertiefung der bereits zuvor genannten Ebenen: Das **Zusammenspiel der affektiven und kognitiven Ebene**, deren wechselseitige ‚Befruchtung‘ durch das Spiel, kann auch hier beobachtet werden: Meiner Meinung nach steigern die Verhaltensinszenierungen ganz erheblich die **emotionale Beteiligung**, denn die **persönliche Beziehung zum Text** wird weiter ausgebaut. Den Hauptgrund dafür sehe ich in der Tatsache begründet, dass hier ganz wesentlich eigene Anteile (auch: eigene Körpererlebnisse etc.) mit eingebracht werden müssen, identifikatorische Prozesse ausgelöst werden können (nicht müssen) bzw. durch die sinnliche Konkretisierung der Figuren ‚Aha-Erlebnisse‘ getriggert werden können: Momente ganzheitlichen Verstehens einer Figur. Der Effekt auf der **Ebene kognitiv I** liegt auf der Hand (**das Erfassen der dargestellten Inhalte wird vertieft, Vorstellungsbildung können angeregt, Leerstellen gefüllt und – wie bereits aufgezeigt – Hypothesen gebildet** und durch die Interaktion mit anderen – auch überprüft werden). Gleichzeitig wird hier auch die **motivationale Ebene literarischer Kompetenz** gefördert: der Zugang zum Text vertieft sich, die Schüler müssen sich einlassen. Hinsichtlich der **sprachlich-diskursiven Ebene** bedeuten die Verhaltensinszenierungen, werden sie mit Improvisationen gekoppelt, eine erneute Steigerung hinsichtlich der Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten.

In Zusammenhang mit **Szene zwei** kann das Verfahren der Verhaltensinszenierung auch dazu dienen, die Informationen, welche der kurze Textabschnitt hinsichtlich der gestischen und mimischen Eigenarten der Figur enthält, weiter auszubauen – eventuell unter Einbezug des fotografischen Materials – um so zu einer spielbaren Fassung zu gelangen. Gerade hier scheint es besonders sinnvoll, Improvisationen, anzuleiten – mit dem Ziel, die Inszenierung des Textabschnittes durch zusätzliches Material, welches durch die Improvisation gewonnen werden kann, aufzufüllen. Das Verfahren des Einübens von Sprechhaltungen bietet sich ganz besonders in Zusammenhang mit **Szene vier** an, aber auch in Kontext von **Szene drei**, vorausgesetzt dass die Schüler hier bei einer Inszenierung die Zitatfragmente nutzen, welche der Text ihnen bietet. **Szene vier** setzt einen Schwerpunkt auf dialogisch organisiertes Material. Der Charakter dieser Szene als Verhör könnte an dieser Stelle durch die Arbeit mit der Sprache herausgestellt werden – gerade hier macht es Sinn, den

spezifischen Haltungen, die den sprachlichen Äußerungen und Dialogen der Figuren zugrunde gelegt ist, nachzuspüren, indem mit den verbalen Elementen der Szene experimentiert wird. Auf diese Weise können die Schüler das Bedeutungs- und Assoziationsspektrum sprachlicher Äußerungen erkunden und nachvollziehen, dass Sätzen bestimmte Intentionen, Gefühle und Gedanken unterlegt sind. Hinsichtlich der Förderung der literarischen Kompetenz wird an dieser Stelle wiederum deutlich, dass ein szenisches Verfahren hier ein ‚Konglomerat‘ von Aspekten der verschiedenen Ebenen literarischer Kompetenz – d.h. mehrere ineinander verwobene Aspekte zugleich – fördern kann: Offensichtlich ist die sprachlich-diskursive Ebene literarischer Kompetenz; es bleibt hier jedoch nicht bei der bloßen Weiterentwicklung der fremdsprachlichen Fähigkeiten ‚da Sprache als Vehikel des Verständnisses der Figuren, der Szene (**Ebene kognitiv I: u.a. „Erfassen der dargestellten Inhalte“** im Zusammenspiel mit der **affektiven Ebene**, beispielsweise durch **„Einfühlung in die Figuren“**) und als ästhetisches Element *performativ* als Träger von bedeutsamen Handlungen erlebt wird (**Ebene kognitiv II: „ästhetisches Verstehen“**).

5.5.2.4 Einfühlung in die Figuren III: Statue

In Zusammenhang mit **Szene eins, drei und vier** bietet sich das nonverbale Verfahren der Statue an, um zentrale Beziehungskonstellationen sichtbar zu machen und aus der Perspektive einzelner Rollen zu deuten: In **Szene eins** halte ich dieses Verfahren für angebracht um die für den gesamten Text grundsätzlichen Konstellationen (eingedenk des expositorischen Charakters der 1. Szene) herauszuschälen, in **Szene drei** könnte eine Statue den Beginn des Konfliktes veranschaulichen, in **Szene vier** schließlich die Entfaltung des Konfliktes.

In Zusammenhang mit dem genannten inhaltlichen Ziel des Verfahrens, Figuren- bzw. Beziehungskonstellationen zu visualisieren, entsteht an dieser Stelle die Verbindung zur **Ebene kognitiv I** („Erfassen der dargestellten Inhalte“, auch: „Hypothesen bilden“) in Zusammenhang mit der **affektiven Ebene** durch das Moment der Verkörperung. Einen besonderen Vorteil des Verfahrens sehe ich in seiner Eigenschaft, Zusammenhänge zu veranschaulichen und Verstehen zu inszenieren – ohne den ‚Umweg‘ über Verbalisierungen (in Form von

metasprachlichen Erklärungen) gehen zu müssen. Die Visualität des Verfahrens scheint mir an dieser Stelle einen besonders großen Lern- und Behaltenseffekt erzielen zu können.

5.5.3 Ausblick: Szenische Reflexion und Vertiefungsphase

Reflexion kann stattfinden, indem Beobachter mit ins Spiel kommen, die genau festgelegte Aufgaben zu erfüllen haben (die Darstellung verfolgen, unterbrechen, einzelne Aspekte fixieren, spiegeln und deuten), mit dem Ziel Haltungen und Beziehungsstrukturen zu benennen und zu beschreiben, die im Spiel über körperliche und sprachliche Handlungen, Gestik und Mimik, sichtbar geworden sind. In einem weiteren Schritt geht es dann darum, diese zu deuten – nicht mit Hilfe verbaler Deutungen, sondern, indem die Schüler ihre Wahrnehmungen mit szenischen Mitteln demonstrieren und kommentieren.

Ich möchte an dieser Stelle vorschlagen, die reflexive Ebene auf insgesamt drei unterschiedliche Arten und an drei unterschiedlichen Stellen in den Entwurf zu integrieren und systematisch zu organisieren. In Zusammenhang mit der Art der Reflexion geht es darum, zwischen a) Rollenreflexion, b) Beobachterreflexion und c) Spielerrreflexion zu unterscheiden. In Bezug auf die Position reflexiver Elemente (Verfahren) im Unterrichtsverlauf möchte ich hier unterscheiden zwischen 1. der Reflexion in der Inszenierungsphase, 2. der Reflexion während/im Anschluss an die Präsentationsphase und 3. der Reflexion durch Auswertung in der Vertiefungsphase. Der Schwerpunkt in der nun folgenden Darstellung liegt auf 1. und 2., wobei hier der Stellenwert und die Form des Einsatzes reflexiver szenischer Verfahren¹⁸⁴ nur angedeutet werden können.

5.5.3.1 Reflexion in der Inszenierungsphase

Meiner Meinung nach führt der Einsatz der szenischen Verfahren in der Erarbeitungsphase bereits gleichsam automatisch dazu, dass reflexive Elemente ins Spiel kommen: Die Schüler sind hier in der Gruppe dazu aufgefordert, sich miteinander auszutauschen, Entscheidungen zu treffen und zu begründen – eine

¹⁸⁴ Es handelt sich hierbei nicht etwa um neue, bisher noch nicht erwähnte Verfahren, sondern auch an dieser Stelle können die bereits bekannten Verfahren der Inszenierungsphase eingesetzt werden können – jedoch in einem anderen Rahmen und mit anderer Funktion: nicht im Sinne der Einfühlung in Szene und Figuren, sondern eben im Sinne der Reflexion – d.h. die Verfahren bilden hier eine Art Meta-Ebene zu Spiel (und Text): ein Beleg mehr für die bereits konstatierte ‚Multifunktionalität‘ szenischer Verfahren.

intensive Kommunikation (idealerweise in der Fremdsprache geführt) findet statt. An dieser Stelle sehe ich bereits alle **Aspekte der reflexiven Ebene literarischer Kompetenz** beteiligt. Zusätzlich kann dieser Prozess gesteuert, beeinflusst werden, indem der Lehrer (Spielleiter) durch spezifische Anregungen in die jeweilige Gruppe hineingeht. Dies kann in Form von Tipps, Hilfestellungen, gezielt eingesetzten Fragen etc. geschehen.

Während der Erarbeitungsphase kann zusätzlich Reflexion in Form von szenischen Verfahren eingesetzt werden. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, **Rollenreflexion** zu integrieren. Dies bedeutet, dass das dargestellte Geschehen aus Sicht der Figuren gedeutet wird, die entweder selbst in der Szene agiert oder das Spiel von außen beobachtet haben. Während des Spiels bieten sich hierzu beispielsweise **Gedankenstopps** an, unmittelbar danach: **Rollengespräche**.¹⁸⁵ Auf diese Weise kommt hinsichtlich der Ebene literarischer Kompetenz „**Reflexion und Bewertung des Dargestellten**“ mit ins Spiel. Einen großen Vorteil der Rollenreflexion sehe ich hierbei in der Tatsache begründet, dass der Schutz der Rolle hier doppelt positiv genutzt werden kann: Zum einen in Bezug auf die **reflexive Ebene**, da den meisten Schülern es dadurch leichter fällt, Stellung zu beziehen, zum anderen in Hinblick auf die **sprachlich-diskursive Ebene**, da – wie bereits festgestellt – der ‚Deckmantel der Rolle‘ ein positiver Katalysator für fremdsprachliches Handeln sein kann.

An dieser Stelle wird deutlich, dass der Lehrer als Spielleiter hier eine besondere Aufgabe zu übernehmen hat.¹⁸⁶

5.5.3.2 Reflexion während/im Anschluss an die Präsentationsphase

Es ist zusätzlich möglich, Rollenreflexion auch während der Präsentation, d.h. für die Zuschauer sichtbar und beobachtbar, einzusetzen. Ich würde jedoch an dieser Stelle vorschlagen, den Fokus auf zwei weitere Formen der Reflexion, nämlich **Beobachterreflexion und Spielerreflexion** zu setzen.

185 Die Figuren sprechen hierbei mit dem Spielleiter über ihre Erlebnisse, stellen sich den Zuschauern für Rolleninterviews zur Verfügung oder improvisieren Rollengespräche mit anderen Figuren; auch Spieler, die nicht an der gerade erlebten Szene beteiligt waren, können aus Sicht der Figur deutlich machen, wie sie das Geschehen und das Verhalten der Personen wahrgenommen haben und bewerten.

186 Alternativ kann auch ein Schüler als Spielleiter der Gruppe bestimmt werden, dem spezifisch festgelegte Organisationsaufgaben zugeteilt werden (der gleichsam als Regisseur fungiert) und sich an dieser Stelle beispielsweise mit einem spezifischen Verfahren (auf das er sich vorher vorbereitet hat) in den Erarbeitungsprozess einschaltet.

Die **Beobachterreflexion** greift auf unbeteiligte Zuschauer (Schüler und Lehrer) zurück, die äußere Verhaltensweisen und innere Haltungen der Figuren, Vorgänge, Szenen und Beziehungskonstellationen beschreiben, demonstrieren, deuten. Sie halten den Spielern einen Spiegel vor und setzen hierzu wiederum szenische Verfahren ein: Nachahmung von Sprech- und Körperhaltungen, Standbilder, Statuen zu Beziehungskonstellationen. Zusammen mit Diskussionen, können so Widersprüche zwischen der Selbstwahrnehmung der Spieler und der Fremdwahrnehmung der Beobachter anhand konkreter Stellen des Spiels und des Textes besprochen werden. Hinsichtlich der **reflexiven Ebene literarischer Kompetenz** findet hier schwerpunktmäßig „**Reflexion über den eigenen Rezeptionsprozess, auch im Austausch mit anderen**“ statt. Zusätzlich sehe ich hier auch verstärkt die Ebene kognitiv II mit beteiligt. In der **Spielerreflexion** bringen die Schüler selbst zum Ausdruck, wie sie sich und andere im Spiel und in der Rolle wahrgenommen und erlebt haben, welche Emotionen und Erinnerungen dabei wachgerufen wurden, wie sie die Rolle und das Verhalten der Figur, die sie übernommen haben, einschätzen: Sie entwickeln hierbei Distanz zur eigenen Rolle, eigene Erlebnisse können verarbeitet werden. An dieser Stelle kann zusätzlich zu den bereits genannten Aspekten der **reflexiven Ebene** vor allem der Aspekt „**In Bezug-Setzen des Gelesenen zur eigenen Lebenswelt und eigenen Sichtweisen**“ gefördert werden. Die hier erworbene Fähigkeit der Distanzierung leistet meiner Meinung nach auch einen wichtigen Beitrag in Bezug auf die **Ebene kognitiv II** literarischer Kompetenz: An dieser Stelle sehe ich eine enge Verbindung zur Förderung der **Fiktionalitätskompetenz**: Die Aspekte der reflexiven Ebene sind gleichsam mit eine der zentralen Voraussetzungen dafür, dass eine (bewusste) Unterscheidung zwischen fiktionaler und realer Welt getroffen werden kann.

Hinsichtlich der **sprachlich-diskursiven Ebene** stellen diese beiden Formen der Reflexion große Anforderungen: Es ist zu fragen, ob das Sprechen in der Fremdsprache hier auch ohne den Schutz der Rolle gleichermaßen motiviert ablaufen wird. Die Vermutung liegt nahe, dass auch hier das hohe Motivationspotential und die Aktivierung der sinnlich-affektiven Ebene (im Unterschied zu rein verbalen Deutungsverfahren) durch das Spiel diese Vorgänge erleichtern kann. Letztendlich zählt an dieser Stelle jedoch auch eine realistische Einschätzung der jeweiligen Lerngruppe und ihres

(fremdsprachlichen) Potentials.

5.5.3.3 Reflexion durch Auswertung in der Vertiefungsphase

Anders als beim Unterrichtsvorschlag von Christiane Peck plädiere ich an dieser Stelle dafür, auf das Arbeitsblatt „Textanalyse und Kommentar“ zu verzichten und es zu ersetzen durch verbale Auswertungsgespräche, gekoppelt mit ausgewählten szenischen Verfahren. Die Vertiefungsphase sollte die Funktion einer rückblickenden Reflexion erfüllen, wobei die Frage, welchen Sinn die Schüler den Figuren und dem Geschehen gegeben haben, allgemeine Leitfrage sein kann. Darüber hinaus haben auch allgemeine Erfahrungen mit der szenischen Interpretation hier ihren Platz.

Hinsichtlich der szenischen Verfahren, die in der Auswertung einsetzbar sind, würde ich den Einsatz von **Standbildern oder Statuen** vorschlagen, die anschließend besprochen werden.

6. Fazit

Mit meiner Arbeit konnte ich die eingangs aufgestellte Ausgangsthese belegen und aufzeigen, dass das Prinzip der Szenischen Interpretation vielfältige Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit authentischen literarischen Texten – hier exemplarisch anhand der Inszenierung der Kurzgeschichte *El hijo de madre* von Francisco García Pavón durchgeführt – eröffnet. Damit SI explizit zur Förderung unterschiedlicher Aspekte literarischen Lernens im FU eingesetzt werden kann, ist es nötig, den Text nicht nur lediglich als Input für dramatische Handlungen zu betrachten, sondern durch die hier angewendeten szenischen Verfahren bewusst *in Tuchfühlung* mit dem Text zu gehen: In diesem Zusammenhang ist ein zielgenaues Einsetzen der Verfahren entscheidend; die Wahl der Verfahren sollte stets am Text begründet und mit spezifischen inhaltlichen Erkenntniszielen in Bezug auf diesen verknüpft sein.¹⁸⁷ Auf diese Weise ist es möglich, szenische Verfahren für die Literaturvermittlung fruchtbar zu machen und auch einen Schwerpunkt auf ihren instrumentellen Charakter zu legen: Textverstehen und -bewertung sowie Textanalyse können – auf einem differenzierten, vertieften Niveau - mittels SI erfolgen.

Der von mir analysierte Unterrichtsvorschlag von Christiane Peck genügt meines Erachtens den Voraussetzungen, die für die Förderung der literarischen Kompetenz durch SI vorliegen sollten, nur oberflächlich, besitzt jedoch ein Potential, welches durch entsprechende Änderungen, im Sinne des oben genannten Zieles fruchtbar gemacht werden kann. In diesem Zusammenhang ist es erforderlich, im Rahmen des Inszenierungsprozesses der Kurzgeschichte Verfahren szenischer Interpretation im Sinne Schellers vielfältig,¹⁸⁸ kleinschrittig und begründet einzusetzen und durch reflexive Verfahren zu ergänzen. Damit gewährleistet ist, dass SI einen eigenständigen Beitrag zur Vertiefung des Textverständnisses leisten kann, muss dieses Ziel spezifiziert und anschließend, in der Planung, reflektiert werden, welche spezifischen Aspekte literarischer Kompetenz durch die eingesetzten Verfahren jeweils abgedeckt werden könnten. Anhand der Überlegungen, die ich hinsichtlich der Verbindung zwischen

¹⁸⁷ In diesem Zusammenhang ist also zu fragen, welche Verfahren geeignet sind, das Verhalten von Figuren im Text, ihre Gedanken, Gefühle sowie Beziehungskonstellationen darzustellen und welche Aspekte, welche Leerstellen im Text durch welche Schreib-, Sprech- und Spielverfahren am sinnvollsten konkretisiert und ausgearbeitet werden können.

¹⁸⁸ d.h. auch in ihren unterschiedlichen Funktionen als *pre-*, *while-* und *post-reading* - Verfahren

szenischen Verfahren und Aspekten literarischer Kompetenz angestellt habe, konnte ich feststellen, dass ein Verfahren stets ‚multidimensional‘ ist, d.h. anhand eines Verfahrens kann meist nicht nur ein einziger Aspekt, sondern es können unterschiedliche Aspekte gleichzeitig geschult werden. Diese Tatsache kann im Sinne der vielfältigen Einsetzbarkeit der SI durchaus als Vorteil für das Prinzip ausgelegt werden, erfordert gleichzeitig aber auch eine gute Abstimmung der Verfahren aufeinander (unter den oben angegebenen Bedingungen), damit nicht Beliebigkeit entsteht, sondern fokussiert (auf inhaltlich klar abgesteckte Ziele hin) gearbeitet werden kann.

Dass die Verfahren – wie bereits herausgestellt – ‚multidimensional‘ sind, liegt zum einen in der Interdependenz der einzelnen Aspekte literarischer Kompetenz begründet, hat zum anderen jedoch auch seinen Ursprung in der spezifischen ‚Eigenart‘ der SI an sich, die als „ganzheitlicher Ansatz“ zu bezeichnen ist, bei dem sich – wie ich aufzeigen konnte – sprachliche Kommunikation, Körpersprache, Motorik und sinnliche Wahrnehmung mit kognitiv-analytischen Operationen verbinden. Die *Schnittstelle* der meisten szenischen Verfahren ist der *Körper*, d.h. im Zentrum steht hier die bewusste Aktivierung und die Arbeit mit körperlichen Prozessen, welche (ganzheitliche) Verstehensprozesse auslösen können: *Let your body do the thinking* lautet daher der *Slogan*, mit dem ich den Ansatz der SI (und meine Arbeit) überschrieben habe.

Meiner Meinung nach liegt die besondere Eignung des Prinzips der SI für die Förderung der literarischen Kompetenz in dieser ‚Eigenart‘ begründet, da Literatur hier „mit allen Sinne erfahren“ und ganzheitlich verstanden werden kann,¹⁸⁹ sodass an dieser Stelle vielfältige Möglichkeiten entstehen, die höchst unterschiedlichen Ebenen literarischer Kompetenz abzudecken und durch einzelne Verfahren miteinander zu vernetzen: In diesem Zusammenhang habe ich im Kontext meiner Arbeit mehrfach auf das Beispiel der Verbindung zwischen der affektiven Ebene und der kognitiven Ebene literarischer Kompetenz durch das Spiel hingewiesen. In der Überarbeitung des Unterrichtsvorschlags von Peck habe ich dies in der Inszenierungsphase zu berücksichtigen versucht, indem hier in Hinblick auf die Förderung literarischer Kompetenz ganz bewusst ein Schwerpunkt – in Entsprechung zum allgemeinen Ziel „Einfühlung in Figuren

189 Schau (1996: 24) definiert dieses ganzheitliche Verstehensmodell der SI als Korrespondenz von kognitiv-analytischen und sinnlich-anschaulichen Verstehensmodi.

und Szenen zu ermöglichen“ - auf die Aktivierung des Zusammenspiels von affektiver Ebene und der Ebene kognitiv I gelegt werden soll. Ich habe diese Entscheidung mit der Vermutung begründet, dass anhand der angewandten szenischen Verfahren durch die Förderung von Einfühlungsprozessen und die damit zusammenhängende emotionale Involviertheit der Schüler auch kognitive Vorgänge verstärkt werden können.

Meines Erachtens birgt die Verbindung von kognitiv-analytischen und sinnlichem Verstehen durch die SI eine große Chance, unterschiedliche Lernertypen mit ins Boot zu holen¹⁹⁰ und eröffnet darüber hinaus dem FU die Möglichkeit, bereits im Anfangsunterricht mit (authentischer) Literatur zu arbeiten: Zum einen kann hier verstärkt mit nonverbalen Verfahren gearbeitet werden, zum anderen können einzelne Verfahren auch gezielt zur Förderung des Sprechens eingesetzt werden.

An dieser Stelle gilt es darauf aufmerksam zu machen, dass das Prinzip der SI gerade im fremdsprachlichen Unterricht Sinn macht, da hier auf besondere Art und Weise die Verbindung zwischen Literaturvermittlung und Sprachförderung fruchtbar gemacht werden kann. Die im theoretischen Teil meiner Arbeit aufgestellte Hypothese, dass dramapädagogische Elemente im FU angebracht erscheinen, da der Unterrichtssituation im allgemeinen und der fremdsprachlichen Lernsituation im besonderen ein ‚theatrales Element‘ innewohnt und das Erlernen einer neuen Sprache auch mit der Offenheit und Experimentierfreude gegenüber einer neuen Rolle verbunden ist, konnte ich anhand der Untersuchung im praktischen Teil meiner Arbeit wie folgt konkretisieren: Anhand der Analyse und des Änderungsvorschlags zum Unterrichtsentwurf habe ich in diesem Zusammenhang aufgezeigt, dass durch die angewendeten Verfahren in der Inszenierungsphase literarische und sprachliche Kompetenzentwicklung ‚Hand in Hand‘ miteinander gehen und die sprachlich-diskursive Ebene literarischer Kompetenz hier besonders zum Tragen kommt. Auf der einen Seite wird durch die in der Inszenierungsphase eingesetzten Verfahren die sprachliche Auseinandersetzung mit dem Text noch um ein Vielfaches gesteigert: Es sind hier sowohl die Verfahren an sich, welche – wie im Falle der verbalen Verfahren – die diskursiv-sprachliche Ebene, sei es auf

190 Im Gegensatz zur klassischen Textanalyse und – interpretation steht die kognitiv-analytische Neigung hier nicht an erster Stelle.

mündlicher oder auf schriftlicher Ebene, fördern, als auch die im Rahmen der Verfahren¹⁹¹ stattfindene Meta-Kommunikation. Auf der anderen Seite ist es wiederum die durch das Spiel gegebene Interdependenz mit der affektiven und emotionalen Ebene, welche sich positiv auf die Förderung der sprachlich-diskursive Ebene auswirken kann: Meiner Meinung nach kann sich die körperliche Interpretation der Figur, das ‚Sich-Einfinden im Körper der Figur‘, ein Prozess, bei denen sich eigene Anteile mit denen der dargestellten Figur zu etwas Neuem verbinden, wie ein Katalysator auf die sprachlichen Prozesse auswirken. Ich glaube, dass im Schutze einer Rolle viel mehr gewagt wird – auch sprachlich – als sonst. Die Verkörperung der Rollen geht mit dem Mut zum Sprechen Hand in Hand; Voraussetzung ist eine gelöste – und dies bedeutet zumindest an dieser Stelle auch wertfreie – Atmosphäre.¹⁹²

In diesem Zusammenhang wird ferner deutlich, dass die Anwendung von szenischer Interpretation stets mit einem bestimmten *Mehrwert* verbunden ist, den ich in der Einleitung bereits mit Aspekten interkulturellen Lernens und Zielen der Persönlichkeitsbildung zu erfassen versucht habe. Selbst, wenn – wie bereits als Voraussetzung für die Verbindung mit dem Prinzip und der Förderung literarischer Kompetenz herausgestellt – der Text fester Bezugspunkt bleiben soll, geht es doch oft um weitaus *mehr* als ‚nur‘ den Text.¹⁹³ Meiner Meinung nach liegt die Ursache darin begründet, dass die Ebene des *Körpers* verstärkt *ins Spiel* kommt und hierdurch durchaus *existentielle Prozesse* ausgelöst werden können. Die Herausforderung und meines Erachtens auch die Voraussetzung für die erfolgreiche Anwendung des Prinzips liegt hier für den Lehrer (Spielleiter) darin, diese Prozesse (in einem bestimmten Rahmen) durchaus zuzulassen und

191 an dieser Stelle kommen zu den verbalen Verfahren zusätzlich auch die nonverbalen Verfahren hinzu

192 Diese Vermutung kann durch eine Lehrerfahrung in einer Schule in Südtirol, die Tschurtschenthaler in der Einleitung zu ihrer jüngst erschienenen Dissertation anführt, bestätigt werden:

What I realised and observed in these drama-based sessions was that students behaved differently from 'normal' classroom situation: acting out a role in the target language, they dared more compared to the communicative learning situations based on textbook material. Students, who had been reluctant to speak more than absolutely necessary for a certain exercise, suddenly engaged in self-written dialogues between different characters. Students, who had never dared experimenting with prosodic elements, suddenly seemed to care about 'sounding English' in their roles. Some of these students actually behaved differently in linguistic terms – they stepped into another role by stepping into another language. (Tschurtschenthaler, 2013: 11)

193 Es geht – wie Scheller (2004: 28f) schreibt – „mittelbar immer auch um Erlebnisse, Fantasien und Verhaltensweisen der Interpreten“.

sensibel mit ihnen umzugehen,¹⁹⁴ gleichzeitig aber darauf zu achten, dass sich das Spiel nicht verselbständigt – sicherlich unter Umständen eine Gratwanderung. An dieser Stelle erscheint es also notwendig, die szenischen Verfahren nicht nur in Hinblick auf das Material des Textes hin auszuwählen, sondern auch ganz bewusst in Hinblick auf die Adressaten.¹⁹⁵ Eine der Grundvoraussetzungen für die erfolgreiche Anwendung von szenischer Interpretation muss die Schaffung eines Schutzraumes durch Regeln und Rollen sein: Der allgemeine Rahmen und das Ziel (Vertiefung des Textverständnisses, Schulung von Aspekten literarischer Kompetenz, zusammen mit der Förderung der Sprachkompetenz) sollte dabei stets präsent gehalten werden.

Hauptanliegen meiner Arbeit war es, herauszustellen, dass sich anhand des Prinzips der SI literarische Kompetenz schulen lässt – und in diesem Zusammenhang ist der Tenor meiner Arbeit zweifellos positiv – im Sinne eines Plädoyers, Szenische Interpretation (zumindest ab und an) zum ‚Herzstück‘ des Unterrichtsgeschehens zu machen und mehr Mut und Vertrauen in die szenische Ebene als eigenständigen Schlüssel zur Interpretation eines literarischen Textes zu legen. An dieser Stelle möchte ich jedoch abschließend – die Aspekte, die sich diesbezüglich innerhalb meiner Arbeit an unterschiedlichen Stellen finden, kurz bündelnd – auf die Grenzen und eventuellen Probleme des Prinzips zu sprechen kommen, ganz bewusst im Sinne eines Ausblicks, da weiterführende Überlegungen den Rahmen der Arbeit an dieser Stelle sprengen würden.

In Hinblick auf die Schulung literarischer Kompetenz durch SI möchte ich zunächst festhalten, dass sicherlich nicht alle Aspekte eines Textes mit szenischen Verfahren abgedeckt werden können – dies hieße das Prinzip überstrapazieren. In diesem Zusammenhang ist stets eine genaue Analyse des Textes (in Hinblick auf die Frage der Eignung für die SI) nötig. Außerdem möchte ich darauf hinweisen, dass die angeforderte Zielgenauigkeit der Verfahren

194 Wenn tatsächlich beachtet wird, dass nicht nur der Text, sondern auch die Vorstellungen der jugendlichen Lerner ernst genommen werden, dann müssen auch letztere ausgehandelt und gedeutet werden. Es ist zu bedenken, dass hier auch Vorstellungen entwickelt werden können, die nicht den Erwartungen des Lehrers bzw. der Klasse entsprechen sondern ‚eigensinnig‘ sind. Mit diesen Produktionen adäquat umzugehen wird nicht immer leicht sein – hier schlägt sich auch die Diskrepanz zwischen Schule und jugendlicher Lebenswelt nieder – der Unterricht sollte aber auch hier die nötigen Voraussetzungen dafür schaffen.

195 In Bezug auf die Schüler ist also hier zu fragen, welche Potenziale durch die Verfahren in ihnen angesprochen werden und welche Voraussetzungen die Jugendlichen dafür mitbringen müssen.

eventuell nicht immer eingelöst werden kann, da durch die Vielzahl der beteiligten Prozesse eine gewisse Unschärfe entstehen kann: Gerade bei dem Einsatz szenischer Verfahren ist daher Risikobereitschaft und Experimentierfreude seitens des Lehrers, aber auch Reflexionsbereitschaft gefragt; gegebenenfalls muss durch ein Unterrichtsgespräch nachjustiert werden. Ferner sind zahlreiche der von mir aufgestellten Möglichkeiten zur Schulung spezifischer Aspekte literarischer Kompetenz ihrem Charakter nach rein hypothetisch: An dieser Stelle möchte ich auf die Notwendigkeit von Untersuchungen verweisen, die der Frage nachgehen, was die szenischen Verfahren tatsächlich leisten (hier müssten auch unterschiedliche Haltungen von Jugendlichen und die schulischen Bedingungen mitreflektiert werden) und hierzu auch empirisches Material zur Verfügung stellen. Ein weiterer neuralgischer Punkt ist sicherlich die Frage der Bewertung szenischer Verfahren: In diesem Zusammenhang scheint es mir wichtig zu betonen, dass nicht die schauspielerische Leistung benotet wird. Vielmehr sollte der Lehrer transparent machen, welches Ergebnis erwartet wird, welche Voraussetzungen die Schüler erfüllen müssen um dieses Ergebnis zu erreichen und welche Operationen in diesem Prozess in welcher Weise bewertet werden. Die Herausforderung (das Dilemma), kreative Prozesse zu bewerten, bleibt jedoch an dieser Stelle im Kern bestehen und sollte auch im Bewusstsein bleiben.

Auch in Zusammenhang mit der aufgezeigten Möglichkeit, durch szenische Verfahren das Sprechen in der Fremdsprache zu fördern, entsteht an dieser Stelle ein Problem, bedenkt man den Aspekt der Sprachrichtigkeit. Ich denke, dass es in diesem Zusammenhang nötig ist, vorab genau festzulegen, in welchen Phasen der szenischen Interpretation ganz bewusst nicht oder kaum korrigierend eingegriffen werden soll und in welchen Phasen ein Schwerpunkt auf Sprachrichtigkeit und Fehlerkorrektur gelegt werden kann.

Auf einer allgemeinen Ebene bedeutet der Einsatz szenischer Interpretation ferner einen erheblich größeren Zeitaufwand insbesondere, wenn für die Schüler die eingesetzten szenischen Verfahren noch ‚Neuland‘ sind.

Und schließlich ist die von mir als besondere Eigenart und als Vorteil des Prinzips markierte Verbindung mit dem *Körper* bzw. *körperbezogenen Prozessen* auch gleichzeitig ein Grund der Einschränkung seiner Wirkung: Widerstände gegenüber dem Spiel, Hemmungen sich vor der Gruppe zu exponieren, innere

Blockaden, Probleme bei der Einfühlung in die Figuren ist ebenfalls *part of the show* und muss mitreflektiert werden: Für viele Schüler können szenische Verfahren eine große Chance und Lernzuwachs bedeuten, für andere jedoch ein unüberwindbar großes Hindernis.¹⁹⁶ Diese Schüler können unter Umständen nicht auf den Körper als Verstehenshilfe zurückgreifen, ihnen müssen andere Aufgaben im Prozess bzw. andere Zugänge zum Text gewährt werden. Gleichzeitig muss sich auch der Lehrer darüber bewusst sein, dass der Einsatz von dramapädagogischen Elementen hier von ihm besondere Kompetenzen verlangt,¹⁹⁷ so dass ich an dieser Stelle mit Tschurtschenthaler festhalten möchte: *It seems evident that not everybody can teach through drama, not everybody can learn through drama, as not everything can be taught through drama.*¹⁹⁸

Zu bedenken ist, dass der Einsatz des Körpers in schulischen Lernsituationen keineswegs selbstverständlich ist, sondern nach wie vor ungewohnt und fremd. Die Forderung nach dem Einbezug von SI und generell dem Einsatz dramapädagogischer Elemente im Unterricht sehe ich an dieser Stelle also mit einem weitaus allgemeineren Plädoyer verknüpft: Es gilt, Lernen nicht nur als *reine Kopfsache* aufzufassen, sondern mehr *Bewegung* im Unterricht zuzulassen und die Ebene des *Körpers* in den Unterricht stärker zu integrieren, damit tatsächlich auch der *Slogan* gelten kann: *Let your body do the thinking!*

196 Hier muss abgewogen werden, ob es pädagogisch sinnvoll ist diese Schüler zum Spiel zu ermutigen oder ihnen das Recht zuzugestehen sich zurückziehen zu dürfen bzw. andere Aufgaben zu übernehmen.

197 Tschurtschenthaler fasst die Kompetenzen einer dramapädagogisch arbeitenden Lehrkraft wie folgt: *This, the teacher needs to be sensitive and farsighted, motivated and motivating, artistic director and educator* (Tschurtschenthaler 2013: 52f).

198 Tschurtschenthaler 2013: 52f

ANHANG

Übersicht über szenische Verfahren

Die folgende Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zu beachten ist, dass die Techniken in verschiedenen Darstellungen teilweise unterschiedlich benannt werden, außerdem sind stellenweise Überschneidungen möglich. Meine Darstellung ist ein eigener Versuch, zentrale Verfahren zu systematisieren.

Inszenierungstechnik	Schwerpunkt
Agierendes Erzählen	Sprache und Körper
Bühnenbild gestalten	visuell
Dia-Theater	Körper (unbewegt)
<u>Fantasiereise</u>	Sprache, visuell: „Bilder im Kopf“
Habitus- und Haltungsübungen	Körper
Pantomime	Körper (unbewegt)
Positionseinnahme	Körper
<u>Raumbeschreibung</u>	Sprache, visuell
Rollentext	Sprache
Rollengespräch a) <u>Rolleninterview</u> b) <u>Einführungsgespräch / Einfühlungsfragen beantworten</u> c) <u>Gedanken-Stopp / <i>thought tapping</i></u> d) <u>Rollenmonolog</u> e) Hilfs-Ich f) <u>situationsbezogene Rollenbefragung / <i>hot seating</i></u> g) <u>Erlebnisgespräch</u>	Sprache
Selbstdarstellung (<u>Rollenbiographie</u>)	Sprache
Sprechhaltung	Sprachhandlung (Sprache und Körper/Stimme)
<u>Standbild</u> a) Situation einfrieren b) situationsbezogenes Standbild c) <u>Statue</u> d) Haltungen fixieren	Körper
Stimmenskulptur / Stimmencollage	Sprache
Szenische Improvisation	Körper und Sprache
<u>Szenisches Lesen (Szenische Lesung)</u>	Sprache
<i>Teacher in role:</i> a) LiRo-Technik b) LaRo-Technik	Körper Sprache
Verhaltensinszenierung	Körper
Vorhangtheater	Sprache (und Körper)

Beschreibung der im Kontext der Arbeit erwähnten szenischen Verfahren

Die innerhalb der Arbeit erwähnten Verfahren sind in der Tabelle jeweils markiert. Bei der Beschreibung der Verfahren beziehe ich mich im Wesentlichen auf die entsprechende Darstellung bei Scheller (2004) und Schewe (1998).

1. Fantasiereise

Die Schüler werden gebeten, sich in entspannter Weise hinsetzen, ihre Augen zu schließen und sich auf Körper und Atem zu konzentrieren. Ist die entsprechende Atmosphäre hergestellt und die Aufnahmbereitschaft der Schüler gewährleistet, gibt der Lehrer (Spielleiter) durch seine Worte, mit Hilfe seiner Stimme, den Schülern den Impuls, ihre Fantasie zu entfalten und sie auf die Welt zu richten, in die sie nun „reisen“ werden – es ist die Welt des Textes, der angelegt ist, wie bereits oben beschrieben.

2. Standbild (Sonderform: Statue)

Scheller unterscheidet unterschiedliche Typen von Standbildern:

1. Die Teilnehmer erstarren in Haltungen, die zeigen, wie sie zu bestimmten Situationen, Personen und Ereignissen stehen.
2. Das Bauen von situationsbezogenen Standbildern: Teilnehmer gestalten bzw. bauen Situationen zugespitzt auf einen bestimmten Moment als Bilder auf.
3. Das Bauen von Statuen:

„Von Standbildern, die eine Situation aus einer bestimmten Perspektive heraus abbilden und deuten sind solche zu unterscheiden, die Abstraktionen, Beziehungsstrukturen, generelle Haltungen oder Begriffe sichtbar machen. Statuen sind Skulpturen, Denkmäler: Sie zeigen den Grundgestus, den ‚Titel‘ von Szenen, Haltungen, Beziehungen. Sie abstrahieren, verallgemeinern und bringen bildlich auf den Begriff.“ (Scheller 2004: 68)

Standbilder können demnach eingesetzt werden, um Spannungspunkte und Beziehungskonstellationen in einem literarischen Text darzustellen. Mittels Standbilder können aber auch Fotos, Skulpturen und Gemälde nachgestellt werden. Ebenso können sie abstrakte Begriffe veranschaulichen oder aber Handlungsverläufe rekonstruieren.

3. Szenisches Lesen

Um den Schülern einen spielerischen ersten Zugang zu ihrer Textpassage zu ermöglichen (und das im Text angelegte Szenische wahrzunehmen sowie das

Spielen des Textes vorzubereiten) bietet sich in einigen Fällen das Verfahren des szenischen Lesens an. Der Text wird hier in der Gruppe angelesen, das Lesen dabei mit sparsamen inszenatorischen Mitteln begleitet (Andeutung des Raumes, szenische Situationen können durch Auftritt, Gang, Mimik und Gestik andeutungsweise gespielt werden). Dabei können bereits (bei dialogischen Abschnitten) spontan erste Rollen vergeben werden: Der Erzähler ist als Rolle zu verstehen und zu besetzen, bei dialogischen Abschnitten kommt das Lesen mit verteilten Rollen in Frage. Bei längeren Passagen und nur wenig Abwechslung der Rollen können die Lesenden auch alternieren bzw. Passagen mehrere Male unterschiedlich besetzt lesen um unterschiedliche Variationen miteinander zu vergleichen.

4. Raumbeschreibung

Hierzu kann die Szene zunächst mit Hilfsobjekten gestaltet werden (Stühle, Tische, Requisiten, wenn vorhanden), anschließend geht ein Spieler den Ort ab und beschreibt ihn dabei detailliert aus seiner Rolle heraus. Eine andere Person (eventuell der Spielleiter) begleitet ihn und stellt Nachfragen zu seinen Äußerungen, die den Spieler dazu anregen sollen, genau, verständlich und möglichst anschaulich zu beschreiben.

5. Rollenbiografie (*character profile*) und/oder Rolleninterview (*hot seating*)

Auf der Basis des Textes (und eventueller Hintergrundmaterialien) können die Schüler für ihre jeweilige Figur in der Ich-Form eine Selbstdarstellung in Form einer Rollenbiografie oder eines Rollenmonologs verfassen, die/der Aufschluss über Lebensumstände, Charakter, Erwartungen, Einstellungen, Lebensentwürfe etc. gibt. Hilfestellung können dabei im voraus formulierte Einfühlungsfragen leisten, die es ermöglichen, den Text auf bestimmte Informationen bezüglich der Figur zu *scannen*.

Neben der Möglichkeit diese Aufgabe als Schreibaufgabe (Textproduktion) zu organisieren, besteht die Möglichkeit, diese mündlich zu organisieren bzw. sie als mögliche vorbereitende *pre-task* für ein anschließendes Interview oder auch einen mündlichen Rollenmonolog zu verwenden. Beim Rolleninterview (*hot seating*) stellen einzelne/mehrere Figuren sich den Fragen, die von den Lernenden im Publikum (einzelne oder mehrere Mitschüler) an sie gerichtet

werden (zu Lebensgeschichte, Identität, Selbstverständnis). Kontext kann hier auch ein authentischer Redeanlass sein (Talkshow, Interview in einer Pressekonferenz); der Ausgangspunkt ist eine konkrete Situation innerhalb der fiktionalen Handlung. Hierbei können die Schüler ihre Selbstdarstellung der Figur entwickeln; durch Fragen von außen provoziert können die Schüler spontan und eventuell ergänzt durch gestische Sprache die innere Haltung ihrer Figur kreieren. Es geht um die Artikulation der Gedanken und Gefühle, Verarbeitung der Erlebnisse, Klärung von Standpunkten und Beziehungen.

In einem mündlich organisierten Rollenmonolog übernimmt ein Lerner die Rolle einer literarischen Figur und artikuliert im Selbstgespräch Gefühle, Gedanken, Erwartungen, Wünsche, und/oder Ängste der Figur in einer Situation.

Bei dem sogenannten *thought tapping* werden Gedanken hörbar gemacht, indem die Hand auf die Schulter der „eingefrorenen“ Figur gelegt wird.

6. Einfühlungsfragen bzw. -gespräche

Einfühlungsfragen oder -gespräche (im Falle des Einfühlungsgesprächs ist der Übergang zum Rolleninterview fließend) dienen beispielsweise als Basis für eine Rollenbiografie oder auch ein Rolleninterview oder bieten sich vor dem eigentlichen Spiel an: Hierzu stellt ein anderer Spieler (der Spielleiter) dem Spieler, der die jeweilige Figur verkörpert, Fragen, welche ihn dazu anregen, sich in seine Figur hineinzusetzen. Hierbei sollten insgesamt fünf 5 Rollenaspekte beachtet werden: 1. biographische Details, 2. äußere Haltung, 3. innere Haltung, 4. Status/Beziehung sowie 5. Handlungsabsicht.

7. Verhaltensinszenierungen

Verhaltensinszenierungen sind eine Möglichkeit, die Figuren auf der Ebene des Körpers zu interpretieren. Hierzu müssen die Schüler Informationen aus dem Text, die Aufschluss über körperliche Aspekte der jeweiligen Figur geben, sammeln, szenisch umsetzen, gegebenenfalls (sinnvoll) ergänzen und ausbauen.

Scheller schreibt in diesem Zusammenhang:

„Das Körpergefühl von Figuren kann am besten nachvollzogen werden, wenn man die Bewegungen der Personen am eigenen Leib erfährt, wenn man nachfühlt, wie sie gehen, stehen, sitzen, arbeiten und interagieren.“ (Scheller 2004: 52)

Gleichzeitig kommt es während dieses Prozesses zur Aktivierung eigener Körpererlebnisse.

Die Erprobung von Gestik, Mimik, Körperhaltung und Verhaltensweisen der Figur kann an Improvisation, freies Sprechen, Agieren aus der Rolle heraus, gekoppelt sein.

8. Sprechhaltungen

Hierbei wird das Bedeutungs- und Assoziationsspektrum sprachlicher Äußerungen erkundet, indem Sätzen bestimmte Intentionen, Gefühle und Gedanken unterlegt werden.

Scheller (2004: 53) stellt dieses Verfahren in folgenden Kontext:

„Die sprachlichen Äußerungen und Dialoge der Figuren sind als Sprechhandlungen zu verstehen, denen bestimmte Haltungen zu grunde liegen. Die Schüler können sich solche Zusammenhänge erschließen, indem sie mit Intonation und Lautstärke experimentieren und die sprachlichen Ausdrucksformen mit Mimik und Gestik verbinden. Auf diese Weise können ganze Passagen und Dialoge, auch einzelne Sätze oder Wörter in unterschiedlicher Form beleuchtet werden. Die Schüler erproben dabei, welche Sprachgestaltung den eigenen Vorstellungen von einer bestimmten Figur am nächsten kommt.“

9. Teacher in Role

Hierbei lenkt die Lehrperson selbst den Lernprozess durch Rollenübernahme und treibt ihn dadurch voran. Zu unterschieden ist hierbei zwischen:

a) LiRo-Technik

Die Technik „Lehrer in der Rolle“ bedeutet, dass sich die Lehrperson aktiv in die dramatische Handlung mit einmischt; die Lehrperson ist Akteur und kann die dramaturgische Handlung entsprechend verlangsamen, beschleunigen oder intensivieren.

b) LaRo-Technik

Die Technik „Lehrer außerhalb der Rolle“ beinhaltet den Ausstieg aus der Rolle mit dem Ziel, den Verlauf der szenischen Interpretation kritisch zu beleuchten oder den weiteren Verlauf auszuhandeln. Die Lehrperson ist hierbei entweder Dramaturgin des Unterrichtsablaufs oder aber agierende Erzählerin und kann dadurch den Verlauf der SI strukturieren.

Die Textgrundlage: *El hijo de madre* (Francisco García Pavón)

26 El hijo de madre

Francisco García Pavón

(1)

Ocurrió el primer día de aquel curso, que fue el último del Colegio de la Reina Madre, porque al año siguiente pusieron el Instituto.

Don Bartolomé, después de repartirnos los libros llamantes que llegaron de Ciudad Real en un cajón grande, nos ordenó que nos estudiásemos la primera lección de todos los textos.

En el «estudio» había un gran silencio. Nos distraíamos en manosear los nuevos manuales, en ver las figuras, en forrarlos, en poner nuestro nombre.

Don Bartolomé, luego de repasar las facturas de la librería con su hija, mandó sacar el cajón a los mayores y se puso a leer el ABC a la luz otoñal que regalaba la ventana.

De pronto se abrió la puerta del salón y Gabriela, la criada, gritó sin entrar: «¡Ahí está una mujer que viene a poner a su hijo al colegio. ¿Entra?»

Don Bartolomé dijo que sí con la cabeza, y con el ABC suspendido, quedó mirando hacia la puerta.

Apareció una mujer atemorizada, muy rubia, algo entrada en carnes. Llevaba un niño de la mano, como de doce o trece años.

«Pase, señora» dijo don Bartolomé poniéndose en pie.

Cruzó todo el salón, muy seria, con la cabeza rígida, mirando hacia el frente. Al saludar a don Bartolomé, hizo así como una inclinación.

La hizo sentar junto a sí. El niño quedó en pie mirando hacia todos nosotros con sus ojos casi trastúcidos.

Ella empezó a hablar en voz muy bajita, casi al oído de don Bartolomé. (Uno de los mayores se ponía las manos en la boca para que no se le oyese reír.)

De todas formas, como el silencio era muy grande, ella cada vez hablaba en voz más queda.

«Diga, diga, señora».

Don Bartolomé se hacía pantalla en la oreja para oír mejor.

Luego se cortó la conversación. El profesor quedó pensativo, con la mejilla descansando en la mano. Ella lo miraba inmóvil, con las manos tímidamente enlazadas, dírase que suplicantes.

Don Bartolomé se rascó una oreja y, casi de reojo, echó una ojeada por todo el salón, especialmente dirigida a los mayores, que seguían riendo y cuchicheando entre sí.

Don Bartolomé, luego, levantó la cabeza hacia el techo, así como rezando, y, a poco, volvió a la conversación en voz muy baja.

Al cabo de un ratillo más, ella sonrió, con los ojos casi llorosos. Abrió el monedero, sacó unos cuantos duros de plata y los dejó sobre la mesa. Don Bartolomé le extendió un recibo y se guardó los duros en el bolsillo del chaleco.

Se pusieron en pie. Don Bartolomé acarició la cabeza dorada del niño y le dijo que se sentase en un pupitre vacío que había junto a su mesa. La señora dio un beso al hijo, que se sentó en el pupitre cruzando los brazos sobre la tabla.

Don Bartolomé acompañó a la mujer, que iba sonriente, hasta la puerta del estudio. Se atrevió a mirar a los mayores y todo. Uno le sacó la lengua.

El hijo de madre

(2)

Como a la madre le llamaban la Liliána, al hijo le dijimos Liliánin ... Su cabeza era como la de un angelote de madera antigua, policromada, un poco desvalidos los colores. Miraba con sus ojos azules muy fijamente, sin pestañear, al tiempo que sonreía casi mecánico, como si cuanto oyese fuese benigno y paternal. A lo que se le preguntaba contestaba en seguida, sin titubeos ni disimulos. Hasta cuando estudiaba álgebra sonreía angélico. Y decía las lecciones más obtusas con aquel aire sensitivo.

Durante los primeros días nadie le dijo cosa mayor de su madre. Pero tenía que llegar, porque en seguida, hasta los mocosos, nos enteramos de que «llemaba» en casa del Ciego. Y allí vivía con ella, y en su mismo cuarto, Liliánin.

Él, si sabía sus males, lo disimulaba o le parecían naturales, porque no tenía reparo en acercarse a todos, en entrar en conversación, en jugar a todas las cosas. Pero nosotros lo mirábamos como si fuera un ser de otra raza.

Nadie lo culpaba de estar entre nosotros, hijos de madre y padre. Las culpas eran para don Bartolomé, «que, por su avaricia, un día iba a admitir en el colegio al Tonto de la Borrucha», como dijo uno.

El Coleóptero, con su sonrisa de bruja joven, gustaba de hacerle preguntas con retranca, que Liliánin respondía abiertamente. Él fue el primero en informarnos de que Liliánin «lo contaba todo». «¡Vivía la vida lupanaria en toda su intensidad ...

Está al cabo de la calle del comercio de la carne ... con esa sonrisa inocente. Sabe el oficio de su madre y le parece corriente. Este niño es completamente irreflexivo.

Me ha dicho hoy ...»

Tanto bando puso el Coleóptero, que a todos nos entraron grandes ganas de preguntarle ... Y un día, a la hora del recreo de la mañana, se formó un gran corro en el rincón del patio. Y no sé por qué, todos los del corro estábamos en cuclillas o sentados en el suelo menos Liliánin, que, en el centro, estaba en pie. Nos miraba

sonriendo, como siempre, con sus ojos espejantes y limplísimos de toda reserva. Cada cual le hacía una pregunta en voz media, que él, en contraste, respondía a toda voz, como si dijera la lección, con orgullo:

«¿Y pasan muchos hombres al cuarto de tu mamá?»

«Sí, muchos. Sobre todo por la noche.»

«¿Y qué hacen?»

«No sé. Se desnudan.»

«¿... y luego?»

«No sé. Yo me duermo.»

«¿Y tu mamá qué les dice?»

«Les habla de mí y de mi papá, que fue un novio que tuvo y nos dejó, y por eso ella vive sola conmigo.»

«¿Y le pagan?»

«Sí. Le dan mucho dinero.»

Cada vez las preguntas eran más recias. Pero él sonreía igual.

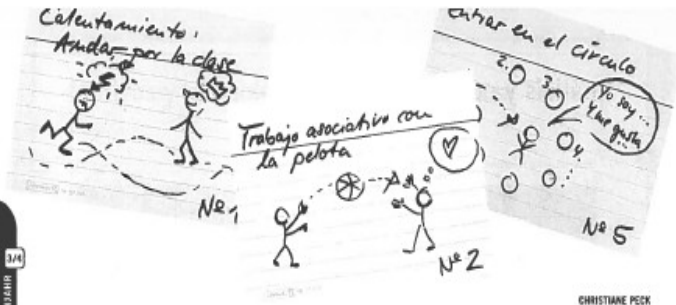
Por fin, uno moreno, de muy mal genio, que luego lo mataron en la guerra, dijo mirándole a los ojos con cara de perro:

«Tu mamá lo que es es una puta.»

Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch / Prek Theater, Jahrgang 5, 46 - 54

Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch / Prek Theater, Jahrgang 5, 46 - 54

Peck, Christiane (2009): Das Theater mit den Texten *El hijo de madre*, in: *Die Spanisch*, 26/2009, S. 46-54; *Interaktion von Kurzgeschichten*; Francisco García Pavón:



CHRISTIANE PECK

Das Theater mit den Texten: Inszenierung von Kurzgeschichten

Francisco García Pavón: «El hijo de madre»

Handlungsorientierter
Literaturunterricht weckt
Interesse und trägt zur
Vertiefung des Textver-
ständnisses bei.

Warum Theater?
Theater zu spielen, ist kein Privileg von Theater-AGs, in denen sich interessierte Schülerinnen und Schüler treffen, um ganze Stücke aufzuführen. Ein handlungsorientierter Literaturunterricht, in dem Auszüge aus einem Theaterstück, Kurzgeschichten oder sogar Lyrik mit der ganze Klasse insze-

nieren werden, kann für manche Schülerinnen und Schüler, die sich eher wenig für Literatur interessieren, eine gewinnbringende Form der persönlichen Auseinandersetzung mit literarischen Texten sein. Je nachdem, wie vertrauensvoll die Atmosphäre in der Klasse ist und wie groß deren Bereitschaft, sich auf solche Experimente einzulassen, ist es sinnvoll, vor der Inszenierung eines Textes vertrauensbildende Maßnahmen in Form von theaterpädagogischen Übungen durchzuführen (Boja de información 1). Für viele Schülerinnen und Schüler ist es eine Herausforderung, sich vor der Klasse zu präsentieren, z. B. bei Rollenspielen oder Referaten. Die Überwindung solcher Hemmungen ist ein wichtiges Erziehungsziel eines handlungsorientierten Literaturunterrichts, der so zur Ich-Stärkung beitragen kann. Es ist lohnenswert, die Inszenierung der Szenen auf Video aufzunehmen, damit sich die Schülerinnen und Schüler ein Bild machen können über die Wirkung ihrer Spielweise, ihre Körpersprache und Expressivität. Im Übrigen muss nicht die ganze Klasse bei der Inszenierung schauspielerisch mitwirken. Die Rolle der Regieführung ist für manche, die sich womöglich weigern,

KOMPACT
Material

- Boja de información (S. 50): Sich präsentieren. Theaterpädagogische Übungen
- Boja de trabajo 1 (S. 51): Puzzle de expertos sobre el tema «buena gente»
- Boja de trabajo 2 (S. 52): Francisco García Pavón: «El hijo de madre»
- Boja de trabajo 3 a and 3b (S. 53 and S. 54): Escenificación del cuento «El hijo de madre» de Francisco García Pavón
- Boja de trabajo 4 (S. 54): Análisis del texto y comentario

Audio-CD / Textheft

Francisco García Pavón, El hijo de madre (Track 26/S. 22-24)

Unterrichten

Nach einer Assoziationsübung zum Titel lesen und besprechen die Schülerinnen und Schüler die Kurzgeschichte (noch ohne den Schluss), um sie anschließend in arbeitsteiliger Gruppenarbeit zu inszenieren. Danach formulieren sie selbst einen passenden Schluss, bevor sie die Version des Autors kennenlernen.

El hijo de madre

(3)

Liliani, riendo un poquito menos, movió la cabeza como diciendo que no, y luego, en voz más baja:

90 - Mi mamá es mi mamá y nada más.
Se hizo un silencio muy grande de reproche al chico moreno, y por encima de todas las cabezas, la sonrisa de Liliani.

Se oyó la voz de don Bartolomé desde la otra punta:
- ¡Niños, a clase!

95 Fuimos callados, cada cual por su lado, Liliani delante de todos. Don Bartolomé, que olfateó algo, le echó la mano sobre el hombro.
- ¿Estás contento?

- Sí, señor.
- ¿Se portan bien los compañeros contigo?

100 - Conmigo, sí, señor ... Con mi mamá, no.
Don Bartolomé se volvió a todos, como si fuese a hablarlos. Con los ojos muy tristes nos miró con calma. Creí que iba a llorar. Estuvo a punto de despegar los labios, pero luego hizo un gesto como de arrepentirse.

Volvió a poner la mano en el hombro de Liliani, y entramos en el salón de estudio.

105 Cada cual ocupó su puesto. Don Bartolomé tomó su viejo libro de geografía y empezó a leer junto a la estufa. Liliani, en el pupitre más próximo a él, se aprendía las lecciones de memoria, mirando al techo y moviendo mucho los labios. Nunca hubo mayor silencio en el estudio de don Bartolomé.

Quelle: Francisco García Pavón, Cuentos republicanos, Mercuriano Ediciones Paletsa 2009

Anotaciones

1 Colegio de la Reina Madre; 2 Colegio de la Iglesia; 2 Instituto; 3 Colegio público; 3 flamantes: nuevos;
Ciudad Real: nombre de una ciudad en La Mancha; 4 el cajón: große Kiste; 6 distraerse: pasar el tiempo;
manos: dar zóbiltem; 7 figuras: hier: imágenes; form: einbüden; 8 ABC: un periódico de lecciónes
derechista; 11 la criada: Diensträdchen; 13 suspendido: hier: noch haltend; 15 atemorizada: -a: verängstigt;
21 traslucido: -a: transparente; 25 quedó: -a: bajo; -a: 27 se había paralizado en la oreja: hielt die Hand an die Ohren; 28 la sejiña: Wang; 29 enlazado: -a: gefaltet; 30 suplicante: bitwendig;
31 rascaron: sich kratzen; de raíz: unauflösig; echó una ojeada: ließ seinen Blick schweifen;
32 cachichean: tuschen; 34 el techo: Decke; rezan beben: 36 en calla: an momentito;
37 las dadas de plata: silberne 5-Peseten-Stücke; 38 el reclo: Quilling; el chaleco: Weste;
39 acariños: greichel; 40 el pupitre: Pult; Schultisch; 41 la talle: Pulsteckel; 45 un angelito: ein Engel
gordito; la madre: Hosi; pelirrojado: -a: bernati; desvalde: -a: verblüßt; 46 tú pestifera: ohne mal der
Wimper zu zucken; 47 benigna: -a: wohlwollend; 48 el túbano: Zigarro; les distorsion: Ausföchtie;
49 véase: -a: verwei; 50 el aire sesoñino: seelenvolle Miene; 52 los moccos: Ritzrasen; alboran: sich
atzechteln; 54 el repaso: Hommung; 58 la avaricia: Geiz; 59 el Tonto de la Baranca: Dorftrötel;
60 el calcolero Mickler: la braja: Hose; con retaca: vertöglich; 62 la vida legañada: Freudenlöber;
64 el oficio: ja: profesión; caritativo: normal; amable: -a: que esjimes an lo que dice;
66 poner mucho basido: viel Aufheben; ein etru: machen; 67 el camo: el círculo; 68 estar en calla: in
Kauern; 70 espejante: spiegelklar; 71 a todo vao: en vortüte; 64 resto: -a: zudringlich; unverschäm; 85 de may mal gusto: sehr böswarig; 91 de reproche: verwurteilt; 96 elntar: ihm: witem;
el hombre: Schüler; 100 despegar: hier abrei; 103 arrepentirse de: etwas bereuen; 107 la estufa: der Ofen

Literaturverzeichnis

ABRAHAM, Ulf (2005): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt/Main: Lang: 13-26.

ANANTHASWAMY, Anil (2010): Let your body do the thinking. So much for abstract thought – even high-concept thinking may be rooted in our physical selves. In: *New Scientist*, 2752 (27.März 2010): 8-9.

ARIZA, Mercedes (2007): The madness of imagining New Worlds. In: *Scenario*, 1/2. [Online unter: <http://publish.ucc.ie/scenario/2007/02/biscu/02/en> – 23.02.2014].

ASMUTH, Bernhard (2009): *Einführung in die Dramenanalyse*. Stuttgart: Metzler.

BERGFELDER, Angela (2007): Literarische Texte in der Sekundarstufe I. Eine Standortbestimmung im Zeitalter der Bildungsstandards. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 3/2007: 13-17.

BERGFELDER, Angela (2008): Literarische Kompetenz. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6/2008: 59.

BATTACCHI, Marco W.; Suslow, Thomas & Renna, Margherita (1996): *Emotion und Sprache*. Zur Definition der Emotion und ihren Beziehungen zu kognitiven Prozessen, dem Gedächtnis und der Sprache. Frankfurt/Main: Lang.

BONNET, Andreas & KÜPPERS, Almut (2011): Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg: 32-52.

BREDELLA, Lothar (2007a): Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hg.) (2007): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag: 49-68.

BREDELLA, Lothar (2007b): Die weiterzeugende und weiterschließende Kraft literarischer Texte. Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In: Bredella, Lothar, Hallett, Wolfgang (Hg.) (2007): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT: 65-85.

BURWITZ-MELZER, Eva (2003, 2007): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (Hg.) (2007): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT: 127-157.

BURWITZ-MELZER, Eva (2007): Literarische Texte für junge Fremdsprachenlernende. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag: 219-237.

CASPARI, Daniela (2008): Leseverstehen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6/2008: 58.

CASPARI, Daniela (1995): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht und/mit/durch kreative Verfahren. In: *Fremdsprachenunterricht* 39/48 (1995) 4: 241-246.

CASPARI, Daniela (2005): Kreativitätsorientierter Umgang mit literarischen Texten – *revisited*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6/2005: 12-16.

CASPARI, Daniela (2012): Stellungnahme zur Tagung der Klett-Akademie Französisch am 27./28.4.2012 in Straßburg (unveröff. Manuskript).

CASPARI, Daniela (2013): „Literatur“ in offiziellen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich des Berliner Rahmenplans (1984), der Bildungsstandards (2003), der EPA (2002/04) und der Abiturstandards (2012). In: Grünewald, Andreas et al (Hg.): *Festschrift für Lutz Küster* (Arbeitstitel). Seelze: Klett-Kallmeyer.

DECKE-CORNILL, Helene / Küster, Lutz (2010): Literarisch-ästhetische Kompetenzen: die Arbeit mit Literatur, Film, Comics, Bildern. In: Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (Hg.): *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr: 243-263.

DONNERSTAG, Jürgen / Wolff, Martina (2007): Literarische Texte und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag: 143-164.

EILERS-BIERBAUM, Christiane (2004): Szenisches Interpretieren als Einstieg in die Arbeit mit literarischen Texten. In: García de María, Javier; Vences, Ursula (Hg.): *Alles von der Rolle im Spanischunterricht: Theater, Rollenspiele, szenische Darstellung*. Serie: Theorie und Praxis des modernen Spanischunterrichts 6. Berlin: Frey: 40-62.

FREITAG, Britta (2008): Szenische Interpretationsverfahren. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 95/2008: 8-11.

FRANZ, Susanne/Hesse, Mechthild (2011): Vom Lesen eines Prosatextes bis zur dramatischen Aufführung – Ein Gang durch verschiedene Rezeptionsebenen. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg: 104-116.

GARCÍA DE MARÍA, Javier; Vences, Ursula (Hg.) (2004): *Alles von der Rolle im Spanischunterricht: Theater, Rollenspiele, szenische Darstellung*. Serie: Theorie und Praxis des modernen Spanischunterrichts 6. Berlin: Frey.

HABICHT, Werner; Lange, Wolf-Dieter (1988): *Der Literatur-Brockhaus*, Bd. 3. Mannheim: Wissenmedia.

HALLET, Wolfgang (2010): Performative Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hg.): *Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler: 237-238.

KESSLER, Benedikt (2008): Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt et al.: Peter Lang.

KIELHÖFER, Bernd (1994): Wörter lernen, behalten und erinnern. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 4/1994: 211-220.

KÜPPERS, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hrsg.) (2011): Inszenierungen – *Present tense incarnate* im Fremdsprachenunterricht. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg: 5-17.

LEITZKE-UNGERER, Eva (2010): Standbilder zum Sprechen bringen: Eine szenisch-visuelle Annäherung an literarische Texte. In: Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr: 147-164.

MESERLE, Vera (2004): „Nein, diese Rolle spiel ich nicht!“ Szenisches Gestalten als Mittelweg zwischen Rollenspiel und Unterrichtsgespräch. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 67/2004: 43-45.

PECK, Christiane (2009): Das Theater mit den Texten: Inszenierung von Kurzgeschichten: Francisco García Pavón: „El hijo de madre“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 26/2009: 46-54.

RATTUNDE, Eckhard (2004): Bewegung und Sprache: Impulse für ein szenisch-rhythmisches Gestalten. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 67/2004: 28-33.

RAU, Albert (1999): *Short texts in action – more than action in the classroom*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 42/1999: 4-11.

ROSEBROCK, Cornelia (2007): Neue kurze Prosa. In: *Praxis Deutsch* 206/2007: 6-16.

RÖSSLER, Andrea (2010): Literarische Kompetenz. In: Meißner, Franz-Joseph; Tesch, Bernd (Hg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett-Kallmeyer: 131-136.

SCHAEPER, Mechtild (2004): Theater spielend interpretieren. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 7/2004: 28-33.

SCHAU, Albrecht (1996): *Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch*. Stuttgart: Klett.

SHELLER, Ingo (1996): Szenische Interpretation. In: *Praxis Deutsch* 136/1996: 22-32.

SHELLER, Ingo (2004): *Szenische Interpretation: Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

SHELLER, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.

SHEWE, Manfred (2011): Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur! In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg: 20-31.

SHEWE, Manfred (2010): Szenisch-dramatische Formen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett: 199-203.

SHEWE, Manfred (1998a): Serie „Fremdsprache inszenieren“. In: *Fremdsprachenunterricht*, 42 (51)/1998, Nr. 1: 51-52; Nr. 3: 206; Nr. 5: 363; Nr. 6: 426-427.

SHEWE, Manfred (1998b): Dramapädagogisch lehren und lernen. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Peter Lang.

SOMMERFELDT, Kathrin (2004): Kreativer Umgang mit literarischen Texten – ein kritisches Plädoyer. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 7/2004: 4-9.

SPINNER, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 200/2006: 6-16.

SURKAMP, Carola (2012): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Hallett, Wolfgang; Krämer, Ulrich (Hg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klatt/Kallmeyer: 77-90.

SURKAMP, Carola (2010): Literaturdidaktik. Aufgabenbereiche und Geschichte der Disziplin. In: Hallett, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer: 137-141.

SURKAMP, Carola (2007): Szenische Interpretationsverfahren. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 41/2007: 15-17.

TSCHURTSCHENTHALER, Helga (Diss.) (2013): Drama-based foreign language learning: encounters between self and other. In: *Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung*, 27. Münster/München: Waxmann.

WEINERT, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz,