

II Die Phase der Objektivierung

Es giebt dreierley Arten Leser: Eine, die ohne Urtheil genießt, eine dritte, die ohne zu genießen urtheilt, die mittlere die genießend urtheilt und urtheilend genießt; diese reproducirt eigentlich ein Kunstwerk aufs neue.

J.W. Goethe an Rochlitz, 13. 6. 1819

Dies ist die entscheidende Phase zum „Auslegen“ des gerade kennengelernten Textes; hier wird er hin- und hergewendet, damit er seine poetische Form preisgibt.

In den ersten Arbeitsformen wurde der Text kaum als poetischer ernstgenommen; das war auch nicht möglich, denn der Leser mußte erst nach der Mitteilung des Textes fragen, nach seiner Handlung, er mußte ihn sich vertraut machen. Bisher regierte das Alltagsbewußtsein die Begegnung; mag der Leser auch schon ein Unge-nügen bemerkt, blitzartig oder tagträumende Ausflüge unternommen und hier und da Lust und Eifer gespürt haben, tiefer einzudringen – mehr als ein Aufreißen der gewohnten Erfahrungen ließ das Alltagsbewußtsein nicht zu; allzu schnell zog es wieder auf seinen Boden der Tatsachen.

Aber es war zu ahnen, daß hinter der Oberfläche mehr zu finden sein wird, wenn – ja, wenn man sich die Mühe der Annäherung macht. Das kann man auf zwei verschiedenen Wegen tun: poetisch und theoretisch. Poetisch im Spiel, mit Phantasie und Gefühl, in sinnlichen Umgangsformen; theoretisch durch Analyse und argumentierendes Interpretieren, logisch genau und stringent, mit philologischen Kenntnissen zu Autor, Epoche und Gattung.

Hier Logik, da Phantasie, hier Verstand, da Gefühl, hier der Geist, da der Körper ... – reißt nicht der Unterricht gerade die Erfahrungsweisen auseinander, die nur miteinander „das Schöne“ erfahren lassen können? Hatte nicht schon Schiller gezeigt, daß es das Wesen des Ästhetischen sei, zwei Zustände zu *verknüpfen*, die einander entgegengesetzt sind und niemals eins sein können: Denken und Empfindung, Form und Materie!? Sollte nicht die spezifisch ästhetische Erfahrung in dem Gefühl bestehen, „daß wir *die Form unmittelbar zu empfinden glauben*“?

Ja, sicher, aber auch Schiller wußte, daß Idealzustände selten sind, und wir wissen, daß sie in der Schule noch viel seltener sind. Und auch Schiller war überzeugt, daß Denk- und Empfindungsfähigkeit erst *ausgebildet* werden müssen (damit sie Kraft und Einsicht schaffen zum moralischen Handeln).

Gehen wir also realistisch (aber materialistisch!) davon aus, daß „das Schöne“ im Schulunterricht nicht vorkommen wird, daß wir es aber als Zielvorstellung für einen langen Prozeß des Anstrebens gegenwärtig halten müssen. Und nach dem, was wir heute über das Lernen wissen, werden wir sagen können: Um eine „Form unmittelbar empfinden“ zu können, muß einer schon eine Menge Formen kennengelernt und selbst produziert haben, muß einer schon in vielen Analysen und Synthesen sensibel und bilderreich geworden sein, muß einer schon Zusammenhänge verstehen können zwischen einem Text und den Situationen seiner Entstehung und Rezeption. Aber er muß auch das Zusammenwirken von Denken und Fühlen, vom Inhalt in der Form erfahren können; wenn also die Reflexion die Bedingung ist, unter der er die Empfindung der Schönheit hat, und das Gefühl die Bedingung, unter der er eine Vorstellung von ihr gewinnt. Der Unterricht wird deshalb die sinnlich dominanten Lernformen ins Denken und zur Form hinüberführen, die theoretischen Lernformen aber wird er nach ihrer inhaltlichen Relevanz befragen und nach ihren Hilfen für die Aufklärung der Gefühle.

„Objektivierung“ heißt also in dieser Phase nicht, „den Text zum Objekt zu machen“ und damit die Erfahrung dem Leser zu entfremden; es bedeutet vielmehr, die eingeschränkte Subjektivität der 1. Phase zu überwinden, eine neue Wahrheit zu erarbeiten, die das Subjekt über sich und seine Verhältnisse zur Welt aufzuklären vermag. Es gilt, den „interrogativen Wert“ (Barthes) des Textes aufzudecken, sich selbst durch die Erkenntnisse am Text in Frage stellen zu lassen.

Damit das keine Tortur wird, damit nicht der Genuß durch allzu harte Arbeit unterdrückt wird, sollte ein gemeinsames Merkmal von theoretischer und poetischer Tätigkeit Leitstern der Auseinandersetzungen sein: das *Probehandeln* – das undogmatische, nicht-normative Spiel mit den Tätigkeiten der Annäherung.

4. Poetische Tätigkeiten am Text

Japanischer Holzschnitt

Ein rosa Pferd
gezäumt und gesattelt, –
für wen?

Wie nah der Reiter auch sei,
er bleibt verborgen.

Komm du für ihn,
tritt in das Bild ein
und ergreif die Zügel!

Günter Eich

Poetisch nähert sich ein Leser dem Text mit Phantasie, Sinnlichkeit und Spiel. Er betritt die ästhetische Situation intuitiv, spürt mehr als er weiß, daß es mehr zu entdecken gibt. Die diffuse Atmosphäre des Gefühls macht sprachlos, will ihn im Genuß verharren lassen. Es wird aber nur ein frustrierendes Erwachen geben, wenn jetzt nicht lebbare Formen zum Ausdrücken des Erahnten angeboten werden. Diese Aufgabe sollen die poetischen Tätigkeiten am Text übernehmen.

Wenn ich sinnlich – anschaulich und gefühlhaft erleben kann, wie ich dabei mitwirke, eine neue Einsicht verstehend zu erzeugen, dann kann in diesem Prozeß des Schaffens durch Verstehen der ästhetische Gegenstand entstehen. Ich kann Situationen szenisch in Welten der Phantasie genießen, die für mich in der Alltagswelt unerreichbar wären, mir werden Spielräume möglichen Handelns eröffnet.

Wenn der ästhetische Gegenstand als *phantasierte Wirklichkeit bewußt* erfahren und als solche in *spielerischer Erprobung* auf Lebenspraxis projiziert wird, und wenn er als *freies Angebot* ohne Zwang zwischen *autonomen Subjekten* kommuniziert wird, kann ästhetische Erfahrung in ihrer praktischen Bedeutung angemessen eingeschätzt werden: als Lebensform der Erschließung unbewußt gewordener humaner Merkmale von innerer Natur, äußerer Natur und Gesellschaft, die allerdings für die Lebensformen der Alltagswelt eminent revolutionäre Aufgaben stellt.

Ästhetische Erfahrungsprozesse und -inhalte sind nur dann „fiktiv“, wenn sie in alltagsweltlicher Verzerrung als Lebenspraxis schlechthin und als Handlungsanweisungen aufgefaßt werden; als Aufforderungen, eben diese Lebenspraxis zu verän-

dern, sind sie eminent praktisch. Das Verhältnis der ästhetischen Erfahrung zur *Sprache* ist ein suchendes: Das Neue des ästhetischen Gegenstandes besteht ja gerade darin, daß es im ästhetischen Prozeß mehr und mehr *formulierbar* werden soll.

Dichtung macht Formulierungsvorschläge.

4.1 Künstlerische Ausdrucksformen

Künstlerische Ausdrucksformen – bildnerische, tänzerische usw. – eignen sich zum Hineinfühlen in die poetische Stimmung eines Textes am besten, weil sie nur Medium ohne Inhalt vorgeben und so die Vieldeutigkeit des Textes erhalten.

● Den Gefühlen durch **Körperausdruck** Luft machen, die eine Lektüre erzeugt hat, kann in einer „gedeckten Formation“ gelingen, bei der es nur Akteure und keine Zuschauer gibt. Alle bewegen sich gleichermaßen nach denselben Stichworten im Raum, je nach Anlaß still, tobend, steigend, einzeln oder zu mehreren, nach abgehacktem oder fließendem Rhythmus. Der Text kann in die gemeinsame Bewegung hinein gesprochen werden.

So kann ein Text angemessen „in die Sinne fallen“. Die Lerngruppe bringt seine Stimmung, ihre Gestimmtheit körperlich-sinnlich zum Ausdruck.

Das kann so aussehen: Eine Lerngruppe saust mit Indianergeheul durch den Raum, weil eine spannende Indianergeschichte Lust dazu gemacht hat. Eine Gruppe geht/stampft/hüpft ... im Takt eines Gedichts durcheinander, trommelt Akzente auf die Tische, sprechsingt den Text in verschiedenen Höhenlagen. Eine andere malt mit Kreide auf große Bögen/Tafeln in bunten Kreisen und Schwüngen, redet dabei assoziativ miteinander.

● Kehrt man das eben beschriebene Verfahren um, kann man den Prozeß der Textwahrnehmung in eine **gefühlsgeladene Atmosphäre** hineinwirken lassen. Die Gruppe hat sich in verschiedenen Gangarten, Rollen, Beziehungen durch den Raum bewegt, vielleicht begleitet von Musik oder Schlaginstrumenten; dann Unterbrechung für den Text: ruhig auf dem Rücken liegend oder angespannt hockend ... hört man zu, wechselt die Stellung, hört noch mal. Dann bewegt sich jeder, wie ihm nach dem Text zumute ist, auch steigend, variierend, szenisch entwickelnd ...

Diese Vermittlungsform läßt erfahren, daß ein Text je nach „Begleitmusik“ ganz verschieden ankommt. Die Einstimmung kann zum Text hinführen, sie kann ihn aber auch verstellen.

Eine Gruppe aus der Klasse hatte das „Kinderlied“ von Günter Grass (S. 41) in einer Vorlesesituation kennengelernt; eine andere hatte Synchronübungen im Gehen gemacht und in der Hocke marschierende Soldaten aus Lautsprechern auf sich eindröhnen lassen, bevor sie den Text las. Die unterschiedlichen Erfahrungen dieser beiden Gruppen waren auch nach mehreren weiteren Umgangsformen nicht unter einen Hut zu bringen.

● Einzelne oder Gruppen probieren aus, wie verschiedene **lautliche Realisierungen** den Textindruck verändern.

Oder: Einzelne oder Gruppen versuchen, ihren bisherigen Eindruck vom Textinhalt lautlich deutlicher zu machen.

Geschriebenen Texten fehlt diese Dimension; lautliche Darstellungen sind also immer schon Interpretationen, körperlich und sprachlos, eher gefühlt als gewußt.

Einer liest das „Kinderlied“ von Günter Grass (S. 41) stockend und fragend, weil er es noch nicht versteht. Einer liest es hektisch, ungeduldig, auf der Suche nach Antworten auf die vielen Fragen und nach dem Sprechenden. Einer trägt es feierlich, pathetisch vor, wie in einem Festvortrag; das steigert eine absurde Stimmung des Textes.

Eine Klanggruppe brüllt – aber immer leiser werdend – die Zeilen in jambischem Metrum, während sie blind durch den Raum stampft.

● Beim szenischen Sprechen wird der Text in ein Rahmenbild eingesetzt, aus dem heraus sein Vortrag in bestimmter Interpretationsrichtung wirken soll.

Hierbei muß sich eine Gruppe von Lesern auf eine vorläufige Interpretation einigen. Sie versucht, die anderen davon szenisch zu überzeugen.

Es tritt auf ein Kleinkind mit Eimerchen und Schippchen; beim Schaufeln (eines Grabes?) spricht es leise das „Kinderlied“ von Günter Grass (S. 41) vor sich hin.

Auf der „Bühne“ stehen – clownesk geschminkt – ein Lachender; ein Weinender; einer, der abwechselnd spricht und schweigt; ein im Sand Spielender. Ein dunkel gekleideter „Roboter“ stapft auf sie nacheinander zu, schnarrt sie mit jeweils „ihrer“ Strophe an, woraufhin die Angesprochenen ihm folgen. Nach der 4. Strophe stehen alle hintereinander. Eine weitere Person (der Dichter?) tritt auf, schaut die Fünf an und spricht die letzte Strophe.

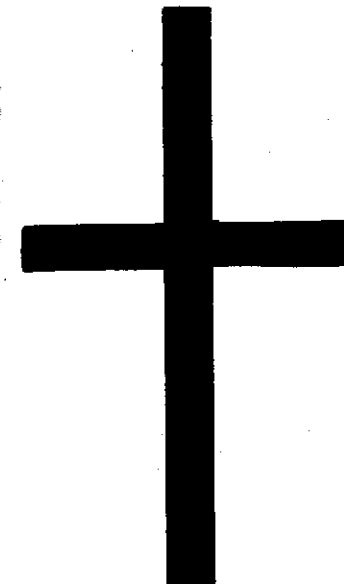
Eine Art „Meta-Inszenierung“ ist diese: Ein Kind lernt dieses Gedicht für die Schule auswendig; die Mutter hört es ab.

● Ruhiger ist, weniger Aufwand erfordert das „automatische Schreiben“: Man hört den Text vor einem weißen Blatt Papier, mehrmals, sagt nichts. Versucht dann, aus dem diffusen Gefühl heraus unkontrolliert assoziativ zu schreiben, wohin die Phantasie treibt.

Wortassoziationen können das Vorbewußte herausbringen. Die Schreiber sind oft selbst überrascht, was ihnen da der Stift hinschreibt. Entsprechend groß sind die Widerstände; bei manchen bleibt das Blatt leer, gewollt oder aus Unfähigkeit. Selbstverständlich haben wir das gelten zu lassen.

● Eine Szene zum Text kann auch bildlich gestaltet werden, gezeichnet, gemalt oder collagiert, mit eingearbeitetem Text oder ohne.

Das Umsetzen des Sprach-Textes in ein bildliches Medium gibt Gelegenheit, das, was man zwischen den Zeilen erahnt, erprobend auszulegen. Ja, das Auslegen kann hier wörtlich genommen werden: gefundene Bilder oder Farbfetzen werden mal so mal so gelegt, bis man spürt, daß eine Bildform entsteht, die mit dem Text zusammenstimmt, ob ergänzend, kontrastiv, fragend...



Kinderlied

Wer Lacht hier, hat gelacht?
Hier hat sich's ausgelacht.
Wer hier Lacht, macht Verdacht,
daß er aus Gründen Lacht.

Wer weint hier, hat geweint?
Hier wird nicht mehr geweint.
Wer hier weint, der auch meint,
daß er aus Gründen weint.

Wer spricht hier, spricht und schweigt?
Wer schweigt, wird angezeigt.
Wer hier spricht, hat verschwiegen,
wo seine Gründe liegen.

Wer spielt hier, spielt im Sand?
Wer spielt muß an die Wand,
hat sich beim Spiel die Hand
grünlicher verspielt, verbrannt.

Wer stirbt hier, ist gestorben?
Wer stirbt ist abgeborben.
Wer hier stirbt, unterdorken
ist ohne Grund verstorben.

Günter Grass

● Hin und wieder können kurze Texte und Sätze **auf den Asphalt des Schulhofes geschrieben** werden; ungewöhnliche Präsentationen fordern ungewöhnliche Wirkungen heraus. Stellen Sie sich doch bitte mal vor, wie Grass' „Kinderlied“ auf Ihrem Schulhof wirken würde!

4.2 Spiele mit dem Material

Sprachform wie Inhalte werden Elemente für spielerische Tätigkeiten. Wörter, Buchstaben, Sätze, Themen, Ereignisse usw. werden aus dem Textzusammenhang gerissen und als selbständige Materialien spielend gehandhabt.

Das „bringt nichts“ für das Verstehen des Textes; gerade deshalb können Leser hierbei am ehesten poetische Tätigkeit als nicht-zweckgerichtet erfahren. Das Spielerische der Poesie hat hier einmal Vorrang vor der Bedeutsamkeit; ob beim Spielen ein neuer Sinn aus den Materialien entsteht, kann man ja noch immer überprüfen.

● Die Zeilen/Sätze eines Textes werden (reihum) in **verschiedenen Tonlagen**, Rhythmen, Sprechmelodien, Betonungen – vor allem auch ungewöhnlichen! – gesprochen und geflüstert.

Wenn in der Kunst alles möglich werden soll, müßten auch lautlich Extreme gewagt werden können. Hier spielen Leser bis ins Extrem mit dem Text, um seine Materialqualität zu erfahren, um diese herauszufordern. Spiele mit dem Material lassen sinnlich-körperlich spüren, daß der Text selbst mal erspielt, gemacht worden ist.

● Kleingruppen bereiten sich darauf vor, einen Text **aus einer bestimmten sozialen Position** heraus vorzutragen: als Kindergartengruppe, als Skatbrüder ...

Solche „soziale Verfremdung“ bindet einen poetischen Text an je eine konkrete Situation. Je stärker der Kontrast (Goethes „Prometheus“ in einer Gruppe von „Null-Bock-Luschis“), um so mehr schauspielerischen Talents bedarf die Darstellung.

● Der Text wird als **Redetext für eine Alltagssituation** genommen: Die Familie unterhält sich beim Mittagessen ausschließlich mit den Zeilen, Sätzen, Wörtern des „Heideröslein“; die Turnerriege skandiert, statt abzuzählen, eine Fabel usw.

Aus solchen Kontrasterlebnissen heraus können die Schüler ein Gespür bekommen für die Besonderheit poetischen Formulierens.

● Von den 164 „**Spielarten**“, die Hans Magnus Enzensberger alias Andreas Thalmayr in „Das Wasserzeichen der Poesie“ (Nördlingen 1985) vorführt, will ich hier nur wenige erwähnen, damit Sie noch Lust haben, alle selbst in dem Buch zu entdecken.

- Gebundene Rede wird in ungebundene übersetzt und umgekehrt.
- Alle Aussagen eines Textes werden negiert bzw. in ihr Gegenteil transponiert.
- Das Original wird aus dem alphabetisch angeordneten Wortmaterial aufgebaut.
- Ein Text wird (ent)metaphorisiert.
- Die Wörter, Satzteile, Zeilen ... werden graphisch neu angeordnet (untereinander, bildlich ...).

- In die Sätze/Verse werden – siehste! – passende Interjektionen („Zwischenrufe“) eingebaut.
- Genera, Modi, Tempora eines Textes werden (systematisch?) verändert.
- Interpunktionen werden neu/erstmalig/gar nicht gesetzt.
- Ein Text wird noch einmal aufgeschrieben, aber nur mit einigen seiner „Schlüsselwörter“; die stehen aber an demselben Platz wie vorher!
- Ein Gedicht/eine Erzählung wird im „Krebsgang“ – also von hinten nach vorn – aufgeschrieben.
- Ein Text wird konsequent/in Teilen in einen Dialekt übersetzt.
- Ein Text wird umgeformt, wobei die neue Form vorgegeben wird, entweder als Sonett, Terzinen mit Wechselreim, Alexandriner, Blankvers, freie Rhythmen ... oder aber im metrischen/rhythmischen/... Zeilen-Schema.
- Der Text wird in sein „Material“ zerlegt; Wörter bzw. Satzglieder können in verschiedenen Kategorien angeordnet werden.

In den folgenden *Beispielen* wurde Jandls „Legende“ in ihre Bestandteile zerlegt. Zunächst das Original:

Legende

der vater stellt sich breit vor mich.
die mutter schreit: wir lieben dich.

kein zaudern vaters stirne ritzt.
in vaters hand das messer blitzt.

aus mutters nasen rollt ein dampf.
ich weiß um mutters heißen kampf.

herab saust vaters scharfe hand.
ich habe mich als lamm erkannt.

halt ein, befiehlt die mutter schrill.
ich spreche fest: nur wenn gott will.

da rauscht es, daß die luft zerbricht.
der vater auf gefieder sticht.

der engelflügel ist aus erz.
engel fühlen keinen schmerz.

ein lamm hüpfte aus des engels hand.
der vater hat den zweck erkannt.

ins lamm der vater treibt den stahl
und unterbricht des opfers qual.

der himmel nimmt die gabe an.
der engel schwebt zur sternbahn.

der vater reibt die klinge blank.
laut aus der mutter strömt der dank.

Ernst Jandl

● Die **Schreibform** eines poetischen Textes kann für Schreibanfänger zum Muster werden, in das sie ihre eigenen Gedanken einschreiben. Ein Spiel nach Regeln mit beliebig vielen Varianten.

Dabei spüren die Schüler der Weise nach, in der der Dichter mit seinem Material umgegangen ist; eine für die konkrete Denkstufe angemessene Weise der Form-Erfahrung. In der Besprechung werden dann die „gelungeneren“ erkennbar:

Beispiel:

loch	hüpf	komm
loch	hüpf	komm
loch doch	hüpf doch	komm doch
so loch doch	so hüpf doch	so komm doch
so loch doch schon	so hüpf doch schon	so komm doch schon
so loch doch	so hüpf doch	so komm doch
loch doch	hüpf doch	komm doch
loch doch	hüpf doch	komm doch
loch	hüpf	komm
üch loch müch krank	jetzt bin ich ab	Ich komm so schnell ich kann
Ernst Jandl	Frauke B. (3. Klasse)	Tanja E. (3. Klasse)

● Ein **lyrischer Text** wird den Lesern in **Prosaform** gegeben, damit sie mögliche lyrische Schreibweisen erproben können: Metrisierung, Rhythmisierung, freie Verse, Strophenaufteilung.

Dabei sollte unbedingt gesagt werden, daß es nicht darum geht, die Form des Originals zu finden, sondern eine persönliche, eigene Form.

● Zwei oder drei Texte zu demselben Thema werden den Lesern in **gemischter Zeilenanordnung** gegeben; sie sollten erlesen, welche Teile zusammengehören und die Originaltexte herstellen. Woran haben sie sie erkannt?

Oder Partnergruppen bereiten füreinander ineinandergeschachtelte Gedicht-Rätsel vor. Auf beide Weisen kann das Gespür für die spezifische Schreibweise eines Textes/eines Autors/einer Epoche ... entwickelt werden.

In folgendem *Beispiel* ist Kurt Schwitters' „Frühlingslied“ in Eduard Mörikes „Er ist's“ eingesponnen:

Er ist's
Frühlingslied

Frühling läßt sein blaues Band
wieder flattern durch die Lüfte;
süße, wohlbekannte Düfte
streifen ahnungsvoll das Land.
Sperr das Herz auf,
denn es will Frühling werden.
Veilchen träumen schon,
wollen balde kommen,

und im Frühling
da ist das Paradies auf Erden.
– Horch, von fern ein leiser Harfenton!
Frühling, ja, du bist's!
Dich hab ich vernommen!
Und dann setzen wir uns stundenlang
auf die große Promenadenbank!

Nach Mörike/Schwitters

● Der Text wird in Zeilen, Abschnitte, Sätze, Wortgruppen, Quadrate ... **zerschnitten und neu zusammengesetzt**; vielleicht mit Bildern zu einer Collage ergänzt.

Man sollte als Spielregeln vereinbaren, ob das Material verändert (flektiert, ergänzt ...) werden darf oder nicht.

Das folgende „Werk“ enthält nur die Wörter seines Originals. Erkennen Sie es wieder?

alles frisch
zuerst macht Bertolt schöne Kartoffeln für den Tisch
ein Alter sieht den Fall hält die Schüssel auf
Die Erwachsenen sind Zum Kohlentragen nötig
Brecht kommt ehrerbötig Schmökern
ein Gott lacht wieder
Ein Kind spart Süßigkeiten für den Sonntagsspaziergang
in Der Kinderzeit sind Augen Mund Glieder gesund
Man greift
Man bekommt
man stärkt
Was ist über des Falles gesagt
Man ist schlecht
werden Körper für liebe taugen
Die nicht die nicht die nicht die nicht die nicht
nichts nichts
Du sollst dem Gebrechen widersprechen Kind

● Die ganze Lerngruppe oder Kleingruppen, Partner, einzelne wenden auf die Sätze des Textes die „**operationalen Verfahren**“ an: Ersatzprobe, Umstell- und Umformungsprobe, Entfaltung, Weglaßprobe und Paraphrasierung.

Nicht schematisch, sondern durchaus aufmerksam auf das Entstehende und fragend: Welche Möglichkeiten, die Satzglieder umzustellen, gibt es? Welche sind denkbar, sagbar? Welche Wirkungen entstehen durch Umformungen in andere Satzarten, andere Satzbaupläne? Ersetzen wir doch mal die Ausdrücke so oft wie möglich!

Umstellprobe:

Über allen Gipfeln ist Ruh.
Ruh ist über allen Gipfeln.

Umformung/Paraphrasierung:

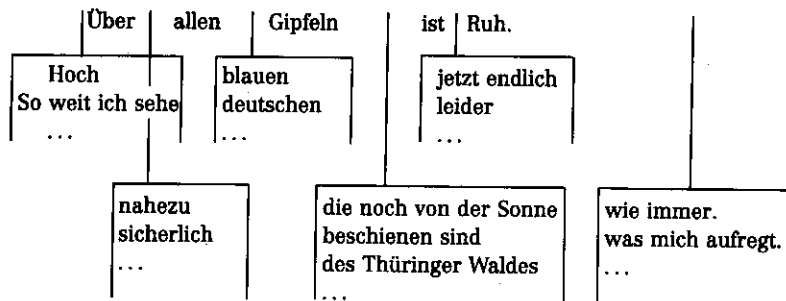
Es ist Ruh über allen Gipfeln.
Ist es nicht ruhig über allen Gipfeln?
Welch wunderbare Stille dort oben!
In der Höhe über den Bergen herrscht absolute Stille.

...

Ersatzprobe:

Über	allen Gipfeln	ist	Ruh.
Oberhalb	sämtlicher Bergspitzen	herrscht	Stille.
Hoch über	allen Bergkuppen	befindet sich	Friede.
In der Höhe	zackiger Berge	ist angesiedelt	Schweigen.
Auf der Spitze	des Gebirges	lagert sich	Einsamkeit.
...

Entfaltung:



Der eine Text reizt mehr zum Entfalten an allen möglichen Stellen, der andere eher zum Verkürzen, also zur *Weglaßprobe*: Wie weit läßt er sich (sinnvoll?) reduzieren?

Ruh ist.
Gipfelruhe.
...

● Auch die handelnden Figuren eines poetischen Textes können „Materialien“ für spielerische Tätigkeiten sein. Wir nehmen **Personen aus einer Geschichte heraus**, trennen sie also von den situativen Bedingungen, führen sie in neue Gegebenheiten, um zu sehen, wie sie sich dort verhalten werden. Gebäude, Räume, Gegenstände und ganze Situationen können ebenso in neue Zusammenhänge gebracht werden.

Es bedarf schon genauer Kenntnis und starker Einfühlung, um der literarischen Figur „im Exil“ gerecht zu werden. Was hätte Rotkäppchen am Telefon unserer Lehrerin/Schulleiterin zu sagen? Was tut Herr von Ribbeck, wenn nur satte Kinder unserer Zeit an seinem Garten vorbeikommen?

Ein *Beispiel* aus einem 5. Schuljahr:

Till Eulenspiegel und die große Schneeballschlacht.

Es war an einem schönen Wintertag, die Sonne glitzerte auf dem Schnee und Till machte mit den Kindern eine Schneeballschlacht.

Plötzlich nahm er eine ganze Fuhre Schnee und warf sie einem Kind ins Gesicht. Auf einmal traf ihn ein Schneeball mitten ins Gesicht. Da nahm er noch eine größere Fuhre und warf sie auf das Kind. Aber diesmal flog der Schnee vorbei und mitten in ein geöffnetes Fenster. Plötzlich kam ein Mann herausgestürzt und brüllte: „Mit dir werde ich gleich Schlitten fahren.“ Im nächsten Augenblick war Till weg. Kurz darauf kam Till mit seinem Schlitten zurück und sagte: „Jetzt können wir Schlitten fahren.“

Wer ausprobiert, wie sich Figuren und Gegenstände unter veränderten Bedingungen verhalten, wer dies zur Diskussion stellt, der wird literarische Gestalten intensiver kennenlernen als das beim Verfassen der üblichen „Charakteristik“ gelingt. Die Verfremdung schafft eine Distanz, die objektiveres Wahrnehmen ermöglicht; letztes Kriterium für angemessene Zuschreibungen ist der Originaltext.

● Wenn die Leser **Figuren** einer Geschichte gegen neue **austauschen**, wird der Text zu einem Schreibmuster für angeleitete Phantasietätigkeiten. Wem könnte das, was da steht, auch passiert sein? Was macht der dann?

Schüler der Primarstufe werden auf diese Weise leicht vertraut mit einem poetischen Text. Ihn aufzuschreiben wird durch die Eigenständigkeit wichtiger. Gleichzeitig denken sie dabei – ganz auf der Ebene der „konkreten Operationen“ – den Handlungs- oder Argumentationsprozeß des Originals durch.

Die beiden folgenden *Beispiele* zeigen, wie sich die Kinder dabei trotz des Musters in verschiedenen Richtungen bewegen können:

Der Trapper

Aus den Savannen
kommt er geritten
mit heißem Gesicht
das Gewehr auf dem Rücken
er hätte noch weiter gejagt
aber seine Mutti hat gesagt
wenn die Lampen angehn
kommst du nach Haus

Ralf Thenior

Der Lehrer

Aus der Schule
kommt er gefahren
mit heißem Gesicht
die Tasche auf dem Rücken
Er hätte noch weiter unterrichtet
Aber seine Mutti hat gesagt
wenn es dongt
kommst du nach Haus.

Julia Claasen (4. Klasse)

Der Pirat

Aus den Meeren
kommt er gesegelt
mit heißem Gesicht
den Säbel auf dem Rücken
Er hätte noch weiter gekapert
aber seine Mutti hat gesagt
Wenn die Lampen angehen
kommst du nach Haus.

Maximilian Mendel (4. Klasse)

● Nun ist mal der Leser die Spielfigur: Ich selbst **gehe in eine Geschichte hinein**, begegne einer der handelnden Figuren, bewege mich in ihren Räumen... Was passiert, was habe ich zu sagen?

Es soll ein Spiel bleiben! Es geht nicht darum, aus einer wohlüberlegten Interpretation den Helden die Wahrheit zu sagen (das können wir erst auf einer späteren Stufe des Verstehensprozesses anregen). Hier sollte erprobt werden, wie die Personen der Geschichte typischerweise auf mich reagieren. Ich kann sie interviewen, aber sie auch als mithandelnde Figur herausfordern. Das wird den Schülern im Rollen-Spiel besser gelingen als schriftlich.

● Eine Figurenkonstellation aus dem Text wird als **Skulpturengruppe** gestellt, so daß eine entscheidende Szene anschaulich vor Augen geführt wird. Diese Gruppe kann dann auch konfrontiert werden mit einem alternativen Bild, das Weiterentwicklung/Lösung des zuerst dargestellten Bildes vorschlägt. Wie kommen wir von dem einen Bild zum anderen?

Auch hier kommt es primär auf den Prozeß des spielerischen Erprobens von Konstellationen an sowie auf ihre Begründungen; die Ergebnisse werden sowieso wieder abgeräumt.

4.3 Leerstellen ausfüllen

Der „ästhetische Gegenstand“ eines poetischen Textes ist nie vollständig beschrieben; Segmente der Inhaltskonstellation sind unter einer Überschrift versammelt, und der Leser unterstellt dem Text Kohärenz. Er macht – wie die Rezeptionsästhetik gezeigt hat – die Textstücke aneinander anschließbar, indem er die nicht-mitgeteilten Zwischenräume mit eigenen Erfahrungen füllt. Wolfgang Iser definiert solche „Leerstellen als ausgesparte Anschließbarkeit“ (Der Akt des Lesens, Stuttgart 1976, S. 284). Leerstellen sind weder willkürlich festzustellen noch beliebig inhaltlich zu konkretisieren, da sie als „Gelenkstellen“ zwischen Textsegmenten fungieren, also aus dem Textzusammenhang ermittelt und „erfunden“ werden müssen. Sartres Bestimmung des Lesens als „gelenktes Schaffen“ wird hier besonders deutlich.

Auf dieser Stufe des hermeneutischen Prozesses sollte aber keine literaturwissenschaftliche Normativität „richtige“ Leerstellen und „adäquate“ Ergänzungen bestimmen; vielmehr sollten die Leser ermuntert werden, Leerstellen nach ihrer Neugier zu suchen: Wo möchte ich etwas (genauer) wissen, was im Text nicht gesagt wird? Ausprobieren und überzeugen!

● Die „Stützpunkte“ des ersten Lesens, die Randzeichen geben Anstöße für ausformulierte Ergänzungen, sei es in Frageform, erzählend, kommentierend, konkretisierend, verallgemeinernd... Besonders beliebt ist dafür die Form der Comic-Sprech-/Denkblase.

In einer Stillarbeitsphase oder zu Hause könnten sich die Schüler ihren ersten Randbemerkungen wieder zuwenden und einige Fragen probeweise beantworten.

Beispiel:

Prometheus

Bedecke deinen Himmel, Zeus

Mit Wolkendunst

und übe, dem Knaben gleich,

Der Disteln köpft,

An Eichen dich und Bergeshöhn;

...

1) Jungen rasen manchmal über eine Wiese und treten mutwillig gegen Pflanzen, schlagen Triebe mit Stöcken ab oder reißen Blumen aus. Genauso beliebig, sinnlos und willkürlich soll sich Zeus, der Gott, an Eichen und Bergen austoben, höhnt Prometheus.

Oder:

Oh Gott Zeus! Dein Toben in Bäumen, Deine Gewitter in den Bergen sind völlig witzlos, wie wenn ein Knäblein in der Wiese rast und seinen Zorn an Unkraut ausläßt!

● Zum Text werden mögliche **Erzähl-/Schreibsituationen** hinzuerfunden.

Das kann eine Rahmengeschichte werden aus der Sicht des Autors, meiner eigenen Sicht, aus der eines Betroffenen, Beteiligten, am Problem Interessierten; das kann aber auch eine hinführende/kontrastierende/problematisierende, verschiebende Vorrede werden; oder aber ein Schlußkommentar, in dem der Text unerwartet gebrochen wird. Die „Einbettungserzählung“ kann einen Konflikt enthalten, den der Erzähler mit Hilfe der Geschichte einer Lösung zuführen will.

Im folgenden *Beispiel* wurde ein Text von Schnurre „eingebettet“:

Diese Geschichte ging auch daneben

In der Deutschstunde sagt der Lehrer: „Heute habe ich euch mal eine Geschichte mitgebracht, die euch sicher ganz besonders gut gefallen wird.“

Lest einmal:

Wolfdietrich Schnurre: Unverfrorene Landung

Ein Glangstar war auf dem Höckerplateau einer Giraffenstirn niedergegangen, wo es ihm, an seinem Pfeifen gemessen, offenbar recht gut gefiel. „He, runter da!“ rief die Giraffe empört. „Komm doch rauf, wenn du was willst!“ schrie der Star.

„Tun Sie doch nicht so!“ ruft Fritzchen.

(kinderfreundliche Fassung)

„Fritz, du hast wieder mal nichts begriffen!“

(Fassung letzter Hand)

● Jeder Leser beschreibt seine **Lesesituation**, seine Lesemotivation und seine Reaktionen; vorher, einblendend oder anschließend liest er sie mit dem Originaltext zusammen vor. Oder detaillierter: Der Leser setzt an entscheidenden Stellen kommentierend hinzu, was er erwartet (hätte), selbst tun, empfinden würde, wie er den Gang der Handlung findet, bewertet.

Diese Art der Kommentierung erlaubt sehr subjektive Äußerungen zum Text; sie lassen den Leser persönlich kennenlernen. Einer Lerngruppe machen die individuellen Dispositionen und Reaktionen klar, wie ungeheuer unterschiedlich die Voraussetzungen sind, von denen aus ein Text verstanden wird.

● Leerstellen kann man suchen im Verlauf der Handlung, im Tätigkeitsbereich der Figuren, in ihrer Umwelt:

- Lücken, *Sprünge im Handlungsverlauf* werden ausgefüllt, nur angedeutete Handlungsstränge ausführlich dargestellt/weitererzählt.
- *Neue Handlungen*, die aber analog zu den gelesenen verlaufen, werden erfunden; ähnliche Situationen, die auch vorkommen könnten, werden in Parallelszenen ausgeführt.
- In *Tagebucheinträgen* reagiert eine der handelnden Personen auf die laufenden Ereignisse.

- Eine (nicht erzählte) Handlung könnte der Geschichte *vorangegangen* sein und sie **ausgelöst haben**; über einen abrupten Schluß hinaus sind weitere Handlungen **denkbar**, sie können verschiedene Interpretationsmöglichkeiten andeuten.
- *Handlungsräume* der Geschichte, Umwelten werden genauer beschrieben, um ihre zeitbedingte Eigenart konkreter zu erspüren.
- *Gegenstände*, die für die Geschichte bedeutsam sind, werden genauer beschrieben, ihre „Biographie“ erfunden.
- Den handelnden Personen werden *Kleider anprobiert*, Gesichtsausdrücke, Verhaltensweisen, die im Text nicht beschrieben sind, aber möglich wären.
- *Randfiguren* werden ausführlicher vorgestellt, ihre Lebensgeschichte erzählt: Wo, warum berührt sie sich mit der Originalgeschichte?
- *Überlegungen einer Figur*, ihre Gefühle, Vorhaben, Bedürfnisse werden (als Innerer Monolog, mit imaginärem Partner) in Gespräche/Handlungen eingefügt.
- *Phasen der Lebensgeschichte* einer Hauptfigur (aus ihrer Kindheit, aus der Schule, der Arbeitswelt...) werden hinzuerzählt.

Da alle diese Zusätze dem Original „anprobiert“ werden müssen, wird jeweils zu diskutieren sein, ob sie möglich wären oder aber irrelevant sind. Passende Ergänzungen jedenfalls dokumentieren ein intimes Verständnis des Originals; keine noch so professionelle Interpretation könnte dem Text näherkommen.

Zum „Kinderlied“ von Günter Grass (S. 41) trafen in einer Lerngruppe u. a. diese Ergänzungen aufeinander:

a) *Gefühle und Gedanken des Angesprochenen in Form des „inneren Monologs“:*

Da ertönt schon wieder diese laute Stimme aus dem Lautsprecher. Sie macht mir Angst. Ihr Klang ist so scharf und durchdringend. Ich fühle mich beobachtet. Aber jetzt bleib erst einmal ganz ruhig! Was sagt sie denn eigentlich? Was – ich soll nicht mehr lachen? Im Moment ist mir sowieso eher zum Gegenteil zumute. Aber – jetzt verbietet sie mir auch das Weinen! Warum – was soll das! Wer steckt dahinter? Wie, angezeigt werden soll ich, falls ich spreche oder schweige? Wie ist das gemeint? Darf ich beides nicht mehr? Ich will nicht ins Gefängnis! Denk jetzt bloß nicht laut, sonst ist es schon passiert. Darüber kann ich wohl auch nicht mit einem reden? Ob die anderen die Stimme auch gehört haben? Wieso verbietet die mir jetzt auch noch das Spielen. Anzeige, Gefängnis, das war erst der Anfang – jetzt drohen sie mit Erschießung, Hilfe! Das ist ernst. Ich fühle mich, als wenn von überall her Augen auf mich starren. Mich kontrollieren ab jetzt alle, ob ich mich dran halte. Ich will jedenfalls nicht sterben. Ich halte mich an alles! Ab jetzt keinen Grund zum Ärger geben. Ich tu alles, was die wollen!

b) *Lebensgeschichte des Sprechenden:*

Eigentlich fühle ich mich inzwischen alt. Aber ich bin zufrieden, habe es weit gebracht, habe Geld und Macht. Wem habe ich das alles zu verdanken? Meiner Kraft, meiner Willensstärke, meiner Intelligenz und natürlich meiner Erziehung. Frühzeitig bin ich zu Disziplin und Ordnung erzogen worden. Drill und Strenge erschienen anfangs zwar grausam, aber es war nutzbringend und lohnend. Früh hat man uns Dinge verboten und uns zum Erwachsenendasein geführt. So habe ich keine Zeit mit Kindereien verloren. Während andere noch im Sandkasten spielten, wußte ich, obwohl gleichaltrig, Bescheid, worum's im Leben geht und wie sinnlos Spielen ist. Lernen, Arbeiten, Kämpfen, das sind Werte, die uns weiterbringen. Eine Erziehung daraufhin ist wertvoll. Sie vermittelt Prinzipien, Gehorsam und Anpassung. Meine heutige Position verdanke ich zum Großteil meiner Erziehung. Man muß diesen Stil weiterführen und den Kindern den rechten Weg zeigen. Auch wenn sie sich anfangs sträuben, später werden auch sie einsehen, daß es zu ihrem Besten war. Scharfe Worte wirken Wunder!

c) *Lebensstufen:*

Geboren – geschrien – gegessen – getrunken – *gespielt* – *geweint* – gelaufen – *gelacht* – geliebt – gelernt – gehaßt – gearbeitet – geheiratet – gelogen – *geschwiegen* – *gesprochen* – gealtert – gestorben

● **Fußnoten:** Der Text wird auf ein großes Blatt geklebt und an „bemerkenswerten“ Stellen mit Fußnoten versehen, die darunter auf Kommentare, Fragen, Glossen, Einfälle verweisen.

Solche Bemerkungen können auch aus verstellter Position notiert werden: Ein Konservativer, ein Grüner, ein Manager usw. liest und denkt.

● Die Leser wenden sich schriftlich – etwa in **Briefen**, Kommentaren, Glossen, Anfragen – an die handelnden Personen; vielleicht antworten die auch und es entspinnt sich ein Briefwechsel.

Solche Übungen sind (auch!) eine Form intensiver Textanalyse, allerdings nicht theoretisch-abstrakt, sondern anschaulich und handlungsorientiert, für konkret-operationales Denken vieler Mittelstufenschüler sehr willkommen.

Sie eignen sich auch zum Anregen mehrmaliger Lektüren, wenn sie als Aufgaben über einen längeren Zeitraum gegeben werden.

● Die Handlung wird **szenisch dargestellt**, pantomimisch, mit den Original-Redetexten oder mit eigenen Worten. Dabei können die Zuschauer auch eingreifen:

– Sie stoppen das szenische Spiel, stellen Fragen an die handelnden Personen, sagen ihnen ihre Meinung, schlagen ihnen weitere Tätigkeiten/Formulierungen vor („Der Vater könnte doch jetzt mal sagen: ...“).

– Sie unterbrechen das Spiel, um eine bemerkenswerte Szene als „Standbild“ genauer betrachten zu können oder bitten um eine Wiederholung, evtl. in Zeitlupe; mit dem Ruf „Echo!“ fordern sie zum mehrmaligen Sprechen einer besonders gelungenen Äußerung auf.

In dieser Phase des Verstehensprozesses haben alle szenischen Darstellungen Probencharakter; sie sollten in Gruppen vorbereitet und nebeneinandergestellt werden als Verstehensalternativen. Sie regen Interpretationen an in den Gesprächen der Planung, während der Darbietung und in der Auswertung. Allen muß bewußt sein, daß sie vorläufig sind und keine endgültigen Lösungen darstellen. Sie sind recht zeitaufwendig, aber für eine intensive Auseinandersetzung unverzichtbar.

Szenen zum „Radwechsel“ von B. Brecht (S. 10): In der Mitte der Spielfläche wechselt der Fahrer ein Rad am Auto aus (das Auto und die Räder können von Spielern dargestellt werden); etwas erhöht sitzt der Sprecher (des Gedichts) – das „lyrische Ich“ –, schaut mal nach rechts, mal nach links, blickt dann immer öfter auf die Uhr, springt auf, läuft unruhig auf und ab. Oder der Sprecher geht einmal deutlich nach links (dahin, wo er herkommt), streckt die Hand aus, winkt dann aber ab, geht dann nach rechts mit denselben Bewegungen; ungeduldig wippend bleibt er stehen. Oder er schnauzt den Fahrer ungeduldig an: „Nu mach schon voran!“ o. ä. Oder er stellt sich rauchend neben den arbeitenden Fahrer und beschreibt, was er tut...

4.4 Textkonstituenten verändern

- Inhaltliche und/oder formale, auch sprachliche Merkmale werden verändert:
 - Handelnde Personen erhalten neue *Erscheinungs-/Verhaltensweisen*: Alter, Geschlecht, Rollen...
 - *Charaktereigenschaften* der Figuren werden verändert/vertauscht: gut-böse, Freund-Feind, Held-Antiheld.
 - *Veränderungen der Zeit*: die Handlung wird in eine andere historische/literarische Epoche verlegt; ein Text aus der Vergangenheit spielt hier und heute.
 - Ein Geschehen wird in die *nähere/weitere Zukunft verlagert*, entweder im Sinne einer Utopie (Lösung der Probleme der Geschichte durch positive Entwicklung) oder im Sinne einer Anti-Utopie (Vergrößerung der Probleme durch negative Entwicklung von Mißständen).
 - Zu entscheidenden *Handlungsphasen* – etwa Konfliktentstehung/-lösung, Wende, Auftauchen/Tod einer Figur – werden *Varianten* produziert. Beginn oder Schluß einer Handlungssequenz werden neu erzählt.
 - Solche Handlungsveränderungen lassen sich auch gut *erspielen*: entweder spontan aus dem Stegreif oder nach Vorbesprechung entwirft eine Gruppe szenisch eine Handlungsalternative.

Solche poetischen Tätigkeiten machen zunächst mal viel Lust an der Veränderung, der „respektlosen Behandlung“ der – oft viel zu „ehrwürdigen“ – Texte. (Lehrer haben damit mehr Schwierigkeiten!) Es entstehen neue, überraschende Ansichten vom Gelesenen, manchmal ganz neue Geschichten.

Aber es gibt durch diese Verfahren auch viel zu erkennen: Wie abhängig ein Handlungsverlauf von der Figurentypik ist; wie zeit-/epochenbedingt ein Problem ist; wie „geschlossen“ das Inventar einer Erzählung komponiert ist, eins ist auf das andere angewiesen. Insgesamt kann das Original aus dem Kontrast zur Alternative distanzierter, objektivierender betrachtet werden.

Zu Heinrich Bölls „Waage der Baleks“ schlugen Schüler vor, die Geschichte in eine Zeit zu verlegen, als es schon eine staatliche Polizei und eine unabhängige Rechtsprechung gab. Mehrere Szenen wurden erzählt und szenisch dargestellt. Die protestierenden Familien bekamen ihr Recht und die Baleks mußten Schadensersatz leisten. Nur ob die „Familie meines Großvaters“ jetzt angesehener im Dorf ist oder vielleicht trotzdem besser umzieht, darüber waren die Schüler unterschiedlicher Meinung!

- **Perspektivenwechsel**: Eine Geschichte/ein Teil von ihr wird aus der Sicht einer anderen Person erzählt; vielleicht zuerst nach Gegensätzen: die Handlung des Dominanten aus der Sicht des Unterdrückten, die des Außenseiters aus der Sicht des Gruppenführers... Oder aber die allwissende Haltung des auktorialen Erzählers wird aufgelöst in Handlungsabschnitte, von denen nur die erzählen, die dabei waren. Oder mehrere Figuren erzählen dieselbe Szene aus je ihrer Sicht. Oder aber: Im Original gar nicht vorkommende Perspektiven werden neu eingebracht: Ins Ehedrama die Sicht der Kinder, in die Schulgeschichte die der Eltern oder die des Lehrers als Privatmann...

Perspektivität als spezifisches Merkmal des poetischen Textes wird so besonders deutlich bewußt. „Ausgewogen“ ist Dichtung nie, dazu macht sie höchstens eine Interpretation! Zu

diskutieren wird nach solchen Operationen vor allem sein, wie sich die ethische Grundhaltung der beteiligten Figuren bzw. des Textes dabei ändert.

- Wie wirkt eine Geschichte, wenn der Leser sie konsequent in der **Ich-Form** vorträgt? Vor allem: wie wirkt sie dann auf ihn selbst?

Das „Kinderlied“ von Grass (S. 41) in der Ich-Form:

Ich lach' hier, hab' gelacht.
Hier hat' sich's für mich ausgelacht.
Wenn ich hier lach', mach ich Verdacht,
daß ich aus Gründen lach'.

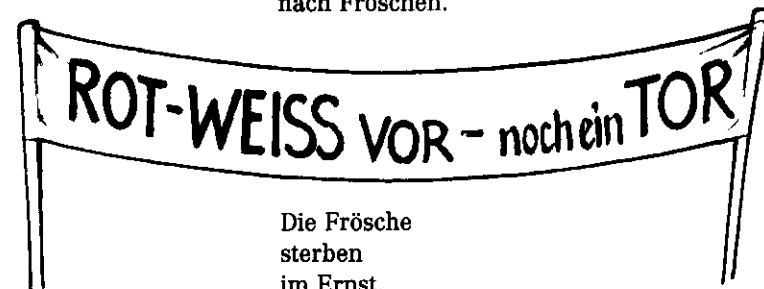
Den Schülern wird es schwerfallen, das von ihnen ausgesprochene „Ich“ ernst zu nehmen. Sich selbst in den Text hineinzusprechen fordert zur größtmöglichen Distanz auf. „Ich“ ist dann kein lyrisches Ich; ich bin es selbst, der spricht. Stimmt die Aussage des Textes dann noch? Bin ich betroffen?

- In eine dramatische Handlung werden **„epische Elemente“** eingefügt: Spielleiter, Chor, Spruchbänder; oder aber lyrische Passagen, Lieder, Songs, Gruppengesänge.

Nach dem Vorbild von Brechts „Epischem Theater“ kann so die Handlung aus distanzierterer, allgemeinerer Perspektive kommentiert, entfaltet werden.

Beispiel:

Humorlos
Die Jungen
werfen
aus Spaß
mit Steinen
nach Fröschen.



Die Frösche
sterben
im Ernst.

Erich Fried

- Gänzlich aufgerissen wird eine Geschichte, wenn plötzlich eine **unerwartete Person**, ein **unvorhersehbares Ereignis** hereinbricht: In ein Frühlingsgedicht das Pausenzeichen des Radios und die Wettervorhersage; in „Rotkäppchen“ Obelix; in ein Drama der Regisseur oder ein Zuschauer...

Nur Spiel! Nur Quatsch! Nur Spaß! Ein Lehrer braucht schon einen avantgardistischen Begriff von Kreativität, um für so etwas Zeit einzuräumen!

● **Viele Erzählungen können in Dialoge aufgelöst** werden, auch Dialoge in Erzählhandlungen. Wie wirkt das Vertauschen von Passagen in direkter Rede in indirekte und umgekehrt?

Die poetische Form wird zerbrochen, aber sie ist nicht zu ersetzen. Das kann der Leser hier *umschreibend* erfahren, zugleich sein Verständnis erproben.

● Ein lyrischer, epischer oder dramatischer Text wird in eine **andere Sprachform umgeschrieben**: Alltagssprache, Szene-, Werbe-, Amts-, Hochsprache... Wenden die Leser sich danach zum Original zurück, sind sie besonders sensibel für seinen Wortlaut!

Dabei setzen sich die Leser besonders intensiv mit dem Wortlaut des Textes auseinander. Jeder Soziolekt bringt seine eigene Stimmung mit. Was macht die verfremdete Schreibweise aus dem Inhalt? Aus der Gegenüberstellung kann die Originalform besser erkannt werden.

● Eine **andere Sprachform** kann man einem poetischen Text auch dadurch geben, daß man einige Wörter/Buchstaben/Zeilen/Sätze ... **wegläßt**, aber nichts hinzufügt und die übrigbleibenden Sprachelemente an ihrem Platz stehen läßt.

Das ist eine Puzzle-Spielerei, die in der Mittelstufe besonders gern aufgegriffen wird. Natürlich sollte schon aus der Textruine ein Sinn ablesbar sein; besonders poetisch wird das Ergebnis, wenn mehrere Leser verschiedene Leseweisen entdecken.

Der Schriftsteller Landfried Schröpfer hat „Wanderers Nachtlied“ von Goethe „reduziert“:

andres nachtlied
über allen
ist
in allen
du
kaum einen
die im
nur
du auch

4.5 Komplexere Umformungen

Komplexere Umformungen sind größere Arbeiten, oft in Gruppen durchzuführen; sie setzen einerseits Fertigkeiten aus den bisher genannten Verfahren voraus, andererseits die Fähigkeit, theoretische Einsichten über Gattungen, Stile und Gestalten in die poetische Tätigkeit einzubringen.

● **Alltagstexte** aus der Zeitung, den Nachrichten, einem Small-talk... werden „dichterisch“ **verwandelt** in freie Verse, Aphorismen oder Kurzgeschichten. Genauso können poetische Texte zurückgeführt werden auf die Meldungen, die sie möglicherweise angeregt haben.

Solche Übungen führen die Schüler mitten hinein in die materialen Grundlagen des poetischen Prozesses: Da hört/liest einer von einem Erdbeben (wie Kleist, der dann „Das Erdbeben in Chili“ schreibt), einem Eisenbahnunglück (wie Fontane, der „Die Brücke am Tay“ schreibt), einer unglücklichen Liebe auf dem Dorfe (wie Keller, der „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ schreibt). Anstatt die Neuigkeiten nach kurzer Erschütterung einzureihen in das, was man ja täglich hört, setzt er sich hin und phantasiert den Vorfall aus zu einem neuen Ereignis in einer eigenen Welt, in einer Form, die Lust macht, es weiterzugeben.

● Der **Stil** des Autors wird **verändert**, seine Erzählhaltung, seine Art und Weise, mit seinem Thema umzugehen.

Dazu wäre entweder auf der Inhaltsebene der Wirklichkeitsbereich der Sachverhalte zu wechseln: aus der Alltagswelt wird eine Traumwelt, eine märchenhafte, religiöse, mythische, eine Science-fiction-Welt, die „fachidiotische“ Welt eines Computers, eines Juristen oder Chemikers... Oder auf der Beziehungsebene könnte die neutrale, sachliche Schreibweise in eine du-bezogene verwandelt werden, es könnte anbiedernd oder verhalten erzählt werden, satirisch, ironisch, polemisch... viele der Stilarten wären zu erproben, wie sie Raymond Queneau vorgeführt hat in „Stilübungen Autobus S“. (Frankfurt 1968)

● Eine Geschichte wird zu einem **größeren Handlungszusammenhang** erweitert: eine Erzählung in einen Gerichtsprozeß, ein Drama in eine Theaterprobe, ein Gedicht in eine Literaturunterrichtsstunde integriert.

Der neue Rahmen müßte natürlich den poetischen Text reflektieren, ihn spiegeln, kontern, vielleicht interpretieren usw. Solche Großformen eignen sich gut für Aufführungen vor fremdem Publikum.

Ein *Beispiel* mit der Fabel von der Grille und der Ameise:

Im Personalbüro

Personalchef: Also, junger Mann, das ist ja nun alles sehr schön, was Sie mir hier vorlegen an Zeugnissen und Empfehlungen. Aber ich sehe, daß Sie nie einen Kurs zur Datenverarbeitung absolviert haben.

Bewerber: Dazu hatte ich keine Zeit; Klavierstunden, Tennisunterricht und unsere Rockgruppe nahmen alle meine Freizeit in Anspruch!

Personalchef: Haben Sie denn nie in der Schule die alte Fabel gelesen, in der die Ameise zur Grille sagt: „Hast du im Sommer gesungen, so tanze jetzt im Winter!“ und ihren Vorratsraum verschließt.

Bewerber: Doch, aber mir gefiel besser die moderne Fassung, die auch unser Lehrer vorzog: „Was Singen und Arbeiten betrifft, so habe ich schon deiner Mutter gute Ratschläge gegeben“, sagte die Ameise zur Grille im Oktober. „Ich weiß“, zirpte die, „aber Ratschläge für Ameisen.“ (Helmut Arntzen)

Personalchef (gutmütig lachend): So, diese Fassung finden Sie besser?

Bewerber: Ja, sicher, in einer arbeitsteiligen Gesellschaft muß es doch Ameisen *und* Grillen geben!

Personalchef: Sie vergessen nur eins, junger Freund: Zur Erhöhung des Brutto-sozialprodukts werden nur Ameisen gebraucht! Grillen können wir uns da nicht leisten.

● **Wechsel der Gattung**: eine Erzählung wird zum Hörspiel; ein Gedicht zur Kurzgeschichte und umgekehrt; eine Erzählung wird zum Filmdrehbuch usw.

Natürlich kann der Sinn dieser Arbeit darin bestehen, daß die Schüler Gattungen kennenlernen, und zwar induktiv: aus dem Prozeß des eigenen Herstellens heraus (neue Gattung) und aus der Demontage des Originals. Inhaltlich beschäftigten sie sich aber vor allem intensiv mit den Personen und dem Handlungsverlauf des poetischen Textes; dabei stoßen sie immer wieder auch auf seine Formmerkmale: Was wird jetzt – durch die Umformung – nicht mehr gesagt? Was ändert sich?

● Ein poetischer Text wird zur **Trivialliteratur**: Was muß verändert werden, damit er am Kiosk verkauft werden kann?

Daraus kann ein eigenes Projekt werden: wenn man erst erforschen will, nach welchen Kriterien die Heftautoren schreiben müssen – welche Wünsche also Verleger der „breiten Masse“ aufgrund ihres Kaufverhaltens unterstellen. So lernen die Schüler nicht nur einiges zur literaturtheoretischen Problematik von Kitsch und Kunst, sondern lebenspraktisch eine Menge über medial gesteuerte Deutungssysteme, mit denen ein großer Teil unserer Gesellschaft zufrieden gehalten wird. Aber auch naiv durchgeführt – also ohne Forschungs- und Aufklärungsarbeit – können die Schüler etwas lernen: erkleckliches über ihre eigenen Vorurteile.

● Eine „**Gegengeschichte**“ zu einem gelesenen Original möchte eine Alternative zu deren Aussage zum Ausdruck bringen; eine „**Anti-Geschichte**“ will eher die Unhaltbarkeit der Aussage der Gelesenen behaupten; eine „**Grotesk**“ und eine „**Nonsens-Fassung**“ übersteigern Textmerkmale ins Riesenhafte.

Das sind nicht so sehr Aufgaben für die ganze Lerngruppe als vielmehr Auftragsarbeiten für einzelne, die im Laufe der Arbeit an einem poetischen Text mit dessen Richtung unzufrieden waren, denen er zu zahm, zu lasch, zu neutralistisch vorkam. Eine solche Übung bewegt sich zwar auch vom Text weg, zwingt aber dazu, sich mit einem seiner Merkmale besonders intensiv auseinanderzusetzen...

Das folgende *Beispiel* aus einem 10. Schuljahr ist die Fernsehfassung einer alten Geschichte:

Eine Familientragödie

Vor zwei Jahren lebte in Hamburg eine vierköpfige Familie. Den Jansens ging es eigentlich recht gut. Der Vater hatte eine angesehene Position in einer Firma, und die Mutter war eine erfolgreiche Ballettlehrerin. Es gab nur einen dunklen Punkt in der Familie: die Kinder. Der Umgang mit anderen Kindern bzw. Jugendlichen veränderte sie von Tag zu Tag. Es war fast unerträglich. Dabei war Binchen erst vierzehn und Markus fünfzehn. Sie tranken und rauchten, ja und manchmal drückten sie auch, was ihnen schon so manche Verhandlung beim Jugendrichter einbrachte.

Für Frau Jansen brach eine Welt zusammen. Wie stolz war sie doch immer auf ihre Kinder gewesen. Eines Tages sagte sie zu ihrem Mann: „Heinz, wenn das so weitergeht, müssen wir die Kinder in ein Internat schicken. Am liebsten wäre es mir in Amerika oder Kanada. Ich will sie auch in den Ferien nicht sehen, bis sie sich gebessert haben.“

Ihr Mann aber meinte: „Die Gespräche mit der Polizei und die ganzen Verhandlungen haben bestimmt geholfen. Du wirst schon sehen.“ Das Telefon klingelte. Herr Jansen hob ab, murmelte einige unverständliche Worte und legte wieder auf. Totenbleich betrat er das Wohnzimmer.

„Mein Gott, was ist passiert?“ schrie seine Frau. „Man hat Binchen auf der Reeperbahn aufgelesen, als sie sich ihr Taschengeld aufbesserte.“ Frau Jansen brach in Tränen aus. Nein, das waren nicht mehr ihre Kinder.

Als Binchen von der Polizei nach Hause gebracht wurde und Markus auch eine Stunde später eintraf, wurden sie, ohne ein Wort der Eltern zu hören, in ihre Zimmer eingesperrt. Zwischenzeitlich hatte Herr Jansen eine Adresse eines kanadischen Internats herausbekommen. Er telefonierte ein paarmal, bis er plötzlich sagte: „Ja, sie werden angenommen.“

Als die Kinder davon erfuhren, fingen sie bitterlich an zu weinen, so daß der Vater sie gar nicht fliegen lassen wollte. Aber die Mutter blieb hart.

Eine Woche später saßen Binchen und Markus im Flugzeug auf dem Weg nach Kanada. Ihre Gesichter waren haßerfüllt.

Es war ein schönes Internat. Es lag mitten im Wald, umgeben von einer wunderschönen Vielfalt an Tieren. Die Kinder und Lehrer waren lieb und hilfsbereit. Doch Binchen und Markus gefiel es dort überhaupt nicht. Sie wollten nicht jeden Tag Englisch lernen oder mit gekloppten Franzosen oder Engländern Tennis spielen. Also beschlossen die beiden zu flüchten. Eines Nachts war es dann endlich soweit. Alles war still. Nur ab und zu kam der Schrei einer Eule durch die Nacht. Binchen und Markus schlichen durch das Gebäude. Nach zehn atemberaubenden Minuten erreichten sie endlich das Freie. Jetzt sah man es ganz deutlich. Markus hatte ein Gewehr aus dem Jagdschrank gestohlen, und Binchen hatte ihr großes Messer eingesteckt. Sie liefen die ganze Nacht durch den Wald. Am frühen Morgen bekamen sie Hunger. Da merkten sie plötzlich, daß sie vergessen hatten, Proviant mitzunehmen. Zwei Tage schleppten sie sich mit leerem Magen durch den Wald, danach brachen sie zusammen.

Als sie wieder zu sich kamen, befanden sie sich in einer kleinen, nett eingerichteten Hütte. Vor Binchen und Markus saß eine freundliche Frau von Mitte Fünfzig. Sie pflegte die beiden zwei Jahre lang.

Danach bemerkten Binchen und Markus, daß die nette Dame eine große Truhe voller Geld und Diamanten besaß. Sie wußten, daß man sich das Leben dadurch angenehmer gestalten konnte als in einer Hütte im Wald.

Als die Frau eines Abends vom Jagen zurückkam und die Hütte betrat, stand Markus mit einem Gewehr vor ihr. Er drückte dreimal ab, bis sie blutüberströmt vor ihnen lag. Sie teilten die Leiche und fütterten damit die wilden Tiere im Wald. Mit dem Funkgerät benachrichtigten sie einen Hubschrauber. Als man sie nach der Frau fragte, sagten Binchen und Markus, daß sie die Hütte leer aufgefunden hätten. Man glaubte an einen Unfall.

Binchen und Markus wurden nach Toronto geflogen, wo sie sich ein wunderschönes Leben leisteten.

Anja Weibel

● In **multimedialen Darstellungen** kann man versuchen, soviel verschiedene Medien wie möglich zur Präsentation eines Textes zu nutzen: Sprechen, Transparente, Schrift, Bilder, Musik, Geräusche, Gegenstände...

Vielleicht haben Gruppen verschiedene Präsentationsformen bereits erarbeitet: einige haben sich mehr bildlich, einige mehr spielerisch, andere mehr sprechend, schreibend, vertonend mit dem Text beschäftigt. Nun könnte man alle Formen komponieren zu einer Darbietung vor der Nachbarklasse, dem Lehrerkollegium oder in der Pause.

● Üblich ist es, Dramen- oder auch Erzähltexte szenisch nachzuspielen. Größere Anforderungen an die eigene Phantasietätigkeit der Leser stellt das **Inszenieren von Gedichten**, besonders von abstrakten, hermetischen lyrischen Texten.

Natürlich werden sie dabei durch die Konkretisierung, durch das Festmachen an einer bestimmten Situation einseitig ausgelegt. Aber es können ja mehrere Gruppen sich mit der Inszenierung desselben Gedichts befassen, dann wird das Bewußtsein von ihrer Polyvalenz wachgehalten.

Zu der Grundregel, den lyrischen Text in eine Spielszene mit Handlung umzuformen, gibt es folgende Regeln für Varianten:

- Die Darsteller spielen pantomimisch, der Text wird im „Off“ gesprochen, entweder in normalem Lesetempo oder verzögert je nach Spielfortgang.
- Die Darsteller sprechen bei ihrem Spiel nur den Originaltext, entweder in der vorgegebenen Reihenfolge oder verändert nach szenischem Bedarf.

- Die Darsteller spielen stumm/mit eigenen Äußerungen eine Szene, an deren Schluß – als Höhepunkt/Clou/Quintessenz/... – der poetische Text gesprochen wird.
- Die Darsteller sprechen zu den Szenen des Originals auch weitere, verbindende/kontrastierende/... Äußerungen.
- Eine Inszenierung ändert sich natürlich, wenn man den Darstellern nicht nur den poetischen Text, sondern weitere Informationen gibt. Texte über die Entstehungszeit, die Situation des Autors, aus der Rezeptionsgeschichte...

In meinem Buch „Szenische Spiele im Deutschunterricht“ (Düsseldorf 1981) habe ich mehrere solcher Inszenierungen beschrieben; hier gebe ich je ein *Beispiel* wieder für die Primarstufe und für die Sekundarstufe II:

Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland (Theodor Fontane)

Ein langer Trauerzug bewegt sich langsam durch den Raum; Glocken läuten, Trommeln wirbeln dumpf; man singt ein Kirchenlied. Zwischendurch hört man immer wieder die Seufzer aus dem Trauerzug: „He is dod nu. Wer giwt uns nu ne Beer?“ Die Trauernden stellen sich im Halbkreis (um das Grab) auf, einzelne erinnern sich an den guten Verstorbenen: Sie erzählen sich zeilenweise das Gedicht, von „Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland“ – (zunickend:) „Ein Birnbaum in seinem Garten stand.“ ... bis „Trugen von Ribbeck sie hinaus“. Lange Stille. Von hinten kommt ein „Mann“ oder eine „Frau“, räumt den Trauerzug ab und erzählt die 3. Strophe. (Diese Strophe kann auch als Gespräch zweier Frauen beim Einkaufen auf dem Markt szenisch realisiert werden.) Der Erzähler „geht über den Friedhof“, schaut sich einige Gräber an, setzt sich dann auf eine Bank und schaut einem „Baum“ zu, der langsam „emporwächst“. Dabei spricht er die nächsten Zeilen. Kinder kommen, der „Baum spricht sie an“. (Diese Strophe kann auch in Gespräche der Kinder über das „Geheimnis des Friedhofbaumes“ aufgelöst werden.) Die beiden Schlußzeilen „So spendet...“ sprechen alle gemeinsam.

Die folgende Inszenierung von Sarah Kirschs Gedicht „Erdrauch“ wurde in einer 12. Klasse erarbeitet. Es ging vor allem darum, die Zeilensprung-Form nachvollziehbar mitzuinszenieren.

Erdrauch

Und zu verschiedenen Zeiten geschieht es
Daß wir sehr glücklich über
Irgend ein Ding eine Nachricht
Den neuen Geliebten das Kind
Umhergehen können da freut uns
Die eintönigste Arbeit da kochen wir
Wunderbare Gerichte putzen die Fenster
Und singen dabei küssen
Die eben aufgesprungene Blüte
Am Strauch vor der Tür reden

Zu Unbekannten über die Straße
Und beachten die Sonne nicht
Den leichten tanzenden Schnee
Es ist alles bekannt und vertraut
So wird es immer sein glauben wir
Und noch die furchtbaren Bilder
In den Fernsehgeräten bestärken uns
Wenigstens hier wird es so bleiben wir stapeln
Die Zeitungen die uns ruhig schlafen lassen
Sorgfältig auf bis sie abgeholt werden
Wir sind ganz lebendig hüpfen und springen
In den möblierten Wohnungen des Todes.

Sarah Kirsch

Die Situation zeigt eine Person vor dem laufenden Fernsehgerät. Zunächst sitzt sie seitlich davon, halb ins Publikum gewendet, und spricht die erste Zeile im Märchen-erzählerton.

Danach bricht sie erschreckt ab, schaut in den Apparat, spricht die zweite Zeile, bricht ab, spricht Zeile für Zeile ins Publikum, gehetzt, bemüht, den Faden nicht zu verlieren. Nach der Zeile „Zu Unbekannten über die Straße“ steht die Person auf und spricht die folgenden Zeilen stehend nachdenklich vor sich hin, wie etwas lange Vergessenes. – Bei „So wird es immer sein...“ beginnt die Person geschäftig Zeitungen und Zeitschriften aus der Wohnung zusammenzutragen, sie auf einer Couch vor dem Fernseher auszulegen und zu stapeln. Die beiden Schlußzeilen spricht sie langsam und verlöschend, während sie sich auf den Zeitungen niederlegt und ausstreckt. Einige Zuschauer sprechen die Überschrift „Erdrauch“.

Ideal wäre es, zu dieser Inszenierung auf dem Bildschirm ein Video laufen zu lassen, das die Erde nach dem letzten Atomschlag zeigt.

- Eine Sonderform der Inszenierung ist die „**Collage**“: Eine Gruppe zerlegt die (bisher erarbeitete) Gesamtaussage eines Textes in konstitutive Teilaussagen bzw. sucht gemeinsam nach ihnen.

Ein *Beispiel* zu Goethes „Ein Gleiches“:

Der Blick wandert von der Ferne in die Nähe, ja in mich hinein. – Das Erlebnis der stillen Natur. – Die Vögel – auch schweigend – als unruhiges Element im Wald. – Das Ansprechen eines Du. – Das Zur-Ruhe-Finden. – Gedanken an den Tod werden ausgelöst. – Der Blick über eine Lebensspanne. – usw. Jede dieser Teilaussagen wird in einer Spielszene dargestellt, stumm oder gesprochen. Alle Szenen können komponiert werden in einer Reihe oder zu einem strukturierten Nebeneinander.

- Eine formalisierte Groß-Form der collagierten Inszenierung ist das „**Feature**“, bei dem verschiedene Textformen und Darbietungsarten zu einer eigenen Komposition verbunden und auf ein Präsentationsmedium (Hörfunk, Fernsehen, Bühne, Straße...) ausgerichtet werden können. Es wechseln dabei in bunter/logischer/... Folge verschiedene Darbietungen des Originaltextes mit Interpretationsversuchen,

mit informierenden Zusatztexten zu Autor/Epoche/..., mit Gegen- und Antitexten,
mit poetischen Veränderungen...

Die didaktische Funktion all dieser „Gesamt-Kunstwerke“ ist es vor allem – neben der Gelegenheit, an einer Gemeinschaftskomposition mitgewirkt zu haben, die einzelnen Bemühungen in der Klasse zusammenzufassen und sie in einer repräsentativen Aufführung gemeinsam erleben zu lassen.