

Dramen unterrichten – Marbach 2009

Wir haben diese Veranstaltung bewusst „Dramen unterrichten“ genannt, weil unserer Überzeugung nach nicht nur das Movens unseres erzieherischen und didaktischen Handelns in einem immer problematischer werdenden Umfeld zur Debatte steht, sondern auch die veränderten Rezeptionsbedingungen auf dem Hintergrund spezifischer bildungspolitischer Vorgaben reflektiert werden sollen.

Es ist ein weiter Weg von der Entstehung des Theaters im klassischen Sinne zu heutigen zeitgenössischen theatralischen Formen. Unstrittig scheint zu sein, dass die Ursprünge im religiösen Kultus zu suchen sind. Als eines der ältesten Beispiele kann wohl die pantomimische Darstellung des Osiris-Mysteriums im alten Ägypten (2000 – 1700 v. Chr.) angenommen werden. Die Theaterkulturen der verschiedenen Völker haben sich anscheinend in einer gewissen Parallelität von Kultus und Mimus entwickelt, wobei die Durchdringung des kultischen Elements mit dem mimischen gleichzeitig zu dessen Verselbstständigung beitrug. Die zunehmend mimetische Loslösung vom Kultus trug damit entscheidend zur Emanzipation der Kunst-Form Theater bei.

Aber erst die einem ganzheitlichen Ideal verpflichtete Ausrichtung der griechischen Stadtstaaten in der Verschränkung gesellschaftlicher, musischer, naturwissenschaftlicher und philosophischer Neuerungen und Ambitionen, setzt jene Triebkräfte frei, welche die Idee der politiké techné auch architektonisch fruchtbar werden lassen. Zum Selbstverständnis einer Polis gehörte es nicht nur großartige Tempel, sondern auch repräsentative Theater zu bauen, in denen das Schicksal des Einzelnen auf dem Hintergrund des zeitgenössischen Mythenhorizontes dramatisch aufgearbeitet und dargestellt werden konnte. Die Interdependenzen zwischen infrastruktureller Innovation und gesellschaftlichen Interessen brachte – in dieser spezifischen Kombination wohl ziemlich einmalig – das hervor, was wir heute unter griechischer „Kultur“ verstehen.

Die Epoche der klassischen Dichtung der frühen Tragödie und Komödie von Aischylos bis Aristophanes, der sich die Zeit von Plautus und Terenz bis Seneca und Ennius anreihet, war offenbar eine Phase der textlich fixierten, niedergeschriebenen und damit „festgelegten“ Dramen, die zu ihrer Aufführung entspre-

chend große, für die Einwohner einer ganzen Stadt ausgelegte Theater benötigten.

Der darauffolgende Hellenismus, das frühe Christentum sowie das beginnende Mittelalter, die große „Zeit des Mimus“, wie schon Hermann Reich diese Periode bezeichnet hat,¹ scheint dagegen mehr eine Epoche des wesentlich von der Auf-
führung lebenden, des kaum fixierten, auf Improvisation setzenden Theaters gewesen zu sein.

Diese Form des Theaters war im Wesenskern Migrationstheater, folgte den Spuren der sprichwörtlichen Wander-Bühnen und war seit jeher nicht an Sprachgrenzen gebunden. Das Interesse an schauspielerischer Wirkung, nach noch mehr Sensation und Aberration waren international. Für wandernde Komödianten insbesondere gab es keine Grenzen. Eher scheinen originäre Erfindungen, Leistungen und Erfolge der Nachbarn rasch übernommen und in die eigene Produktion transponiert worden zu sein. Durchziehende Truppen brachten nicht nur Krieg, sondern in ihrem Gefolge auch englische und italienische Komödien in die Länder jenseits des Kanals oder der Alpen. Flinke Übersetzer übertrugen erprobte Komödien und Tragödien in den eigenen Sprachbereich und suchten das eigene Theater damit zu bereichern. Man scheute sich auch nicht, nur erfolgsversprechende Versatzstücke sich einzuverleiben, was zu einer Typisierung von Figuren respektive zu einer Motivwanderung über Ländergrenzen hinweg beitrug.

Das Drama brauchte die Welt des Theaters zu allen Zeiten wie umgekehrt das Theater den bewährten dramatischen Stoff. Erst das neunzehnte Jahrhundert brachte für Deutschland vorübergehend eine Art Abgrenzung gegen die anderen Länder. Auf das Goethe'sche Ideal einer „Weltliteratur“ folgte in der Romantik eine Hinwendung zum Nationalen hin. Trotz dieser Ausnahme kann wohl festgehalten werden, dass das Drama, auch bei herausragenden Hervorbringungen unter nationalen Vorzeichen, im Wesentlichen europäisch fundiert war.

Es liegt auf der Hand, dass der Vorgang des Ins-Werk-Setzens eine der Ingredienzien allen Theaterspiels ist. Die Aussage, „wie“ etwas ins Werk gesetzt wird, macht gleichzeitig eine Aussage über das „Was“ eines Stoffes, seine Auf-Fassung „interpretieret“ das Werk – bis heute.

1 Vgl. dazu: Reich, Hermann: Der Mimus. Ein literaturgeschichtlicher Versuch.- Zwei Bände; Berlin 1903.

Wo diese In-Szenierung genügend Realitätsbezug besitzt, vermag der Zuschauer in den Abbildern des Bühnengeschehens die Alltagsrealität wiederzuerkennen, – sofern das Spiel ausreichend konventionell-theatralische Elemente aufweist. Eine Inszenierung erweist sich aber als apologetisch, wenn sie nur die Erwartungshaltung des Zuschauers in dessen Wahrnehmungs- und Denkabläufen bestätigt.

Andererseits besteht die Möglichkeit durch sinn-gebende Verfahren, die dem Schauspiel unterlegt werden, das Publikum aktiv am Bühnengeschehen zu beteiligen. Dann gilt, was schon Weckwerth für den Zuschauer festgestellt hat: „Die Vorgänge auf der Bühne werden für ihn zu seinen Vorgängen, die er gleichzeitig am inneren Modell in seinem Kopf und an ihrer gegenständlichen Entsprechung auf der Bühne spielt.“²

Im modernen Theater treten zusätzlich schockierende formale Elemente auf, die subversiv wirken sollen, respektive reflektierend-didaktische Momente intendieren. Solches Agit-Prop-Theater verwendet beispielsweise als publizistisch-politisches Aufklärungstheater politische und oder moralische Polarisierungen wie das Gut-Böse-Schema, aufgelockert durch Mittel der revueartigen Montage. Kunst soll, etwa bei Brecht, insofern in der Wirklichkeit aufgehen, als sie der Veränderung gesellschaftlicher Zustände zu dienen hat. Die Clownerie in diesem Kontext kann innovatorisch und konventionell-subsumierend zugleich sein und übernimmt die Funktion der antithetischen Kommentierung der dramatischen Handlung. Zum Spannungsfeld von Innovation und Konvention bemerkte Brecht: „Wenn man zum Kunstgenuß kommen will, genügt es ja nie, lediglich das Resultat einer künstlerischen Produktion bequem und billig konsumieren zu wollen; es ist nötig, sich an der Produktion selbst zu beteiligen, selbst in gewissem Umfang produktiv zu sein, einen gewissen Aufwand an Phantasie zu treiben, seine eigene Erfahrung der des Künstlers zugesellen oder entgegenzuhalten und so weiter.“³

Das epische Theater Brechts setzt auf Verfremdungseffekte, die den Zuschauer zu einer distanzierten Haltung und Reflexion führen sollen. Aber auch andere Theaterformen, seien sie nun illusionistisch, absurd, dokumentarisch oder didaktisch, sind in bestimmten Modifikationen und Abstufungen von Fiktionalisierung

2 Weckwerth, Manfred: Theater und Wissenschaft.- München 1974; S. 102.

3 Zitat von Bertolt Brecht bei Fiebach: Von Craig zu Brecht.- Berlin 1977; S. 324.

realitätsorientiert. Und zwar gerade dann, wenn sie, von interpretierenden oder grotesk-plakativen Elementen verfremdet, ihre subversiv-unterminierende Wirkung entfalten.

Wo stehen wir heute? Als Zuschauer nicht nur, sondern auch als Pädagogen, die junge Leute an Drama und Theaterspiel heranzuführen sollen?

Die Zeiten, in der freie Bürger, die Polytes, in freier Gemeinschaft sich einer „Katharsis“ unterzogen, in der man im „Per-sonare“, dem Durch-die-Maske-Sprechen noch den Gott sprechen sah, oder in der, beispielsweise, um mit Nietzsche zu sprechen, das Theater der Ort war, an dem man aus dem Urgrund des Dionysischen – unter großen Erschütterungen – das Appollinische im Anschein aufscheinen sah – diese Zeiten scheinen unwiederbringlich vorbei zu sein. Auch die Zeiten der Wanderbühnen, sind außer im Kontext des Zirkus wohl kaum wiederbelebbar. Gleichzeitig scheinen die großen Stätten der Kunst, der Festspielhäuser immer kultiger zu werden, wie man jedes Jahr im Festpielsommer am Auftrieb der Prominenten und denen, die sich dafür halten, am grünen Hügel in Bayreuth, in Salzburg oder anderswo beobachten kann – das Weihespiel selber wird zum Anlass einer Selbstinszenierung des Publikums.

Die Frage also lautet: Was kann die Schaubühne in einer medial überfrachteten Zeit, bei diesen Rezeptionsbedingungen noch leisten? Und die Zusatzfrage auf diesem Hintergrund lautet: Was kann das Theater heute dem Bildungsbürger, sofern er als Gattung überhaupt noch existiert, dem Kulturinteressierten und Ottonormalverbraucher geben? Kann ein Schüler von heute eine Antigone, einen Hamlet noch „nachvollziehen“? Oder zugespitzt: Kann – im positiven Fall: „wie“ kann – eine Figur, ein Stück wie z.B. die „Iphigenie“ „bildungsfernen Schichten“ von heute vermittelt werden?

Schon vor einem halben Jahrhundert hat der renommierte Dramenforscher Paul Fechter in seinem Hauptwerk „Das Europäische Drama“ ein Lamento auf den Niedergang des Theaters angestimmt und festgestellt: „Wir sind in den letzten Jahrzehnten zu einem Volk von Lesern herabgesunken.“ Gleichzeitig wird der Bühne als Plattform für das lebendig gesprochene Wort, für die zur (Wieder)Geburt kommende theatralische Handlung noch einmal ein großer (gesellschaftlicher) Stellenwert eingeräumt:

Das Theater, die Bühne ist uns als die einzige Stätte des Hörens, des Vernehmens geblieben, des gemeinsamen Erlebens der Dichtung des gesprochenen, nicht bloß des geschriebenen und gedruckten Wortes. Das Theater, die Szene ist die Heimat der lebendigen Sprache; nicht ein einzelner spricht da, wie von der Kanzel oder vom Katheder, sondern eine Gemeinschaft wendet sich an eine Gemeinschaft, läßt das Drama, das Spiel für alle eine neu, nirgends anderswo so erlebbare Wirklichkeit aus dem Reichtum, dem Glanz und der Tiefe eben der gemeinsamen Sprachwelt werden.⁴

Bei Fechter wurde das Theater noch als „der“ Ort des kulturellen Austausches einer Sprachgemeinschaft verortet; viele unserer heutigen Schüler haben das Theater vor Ort von innen vielleicht noch nicht einmal gesehen. Und selbst das „Lesen“ eines Dramas im Unterricht empfinden viele als Überforderung, wenn nicht gar als Zumutung.

Damit sind wir auf ein Kernproblem gestoßen, das – mehr oder weniger schon seit Aristoteles' Poetik die Diskussion beherrscht, nämlich das Verhältnis vom „Theater“ zum „Drama“.

Noch Emil Staiger hatte in seinen „Grundbegriffen der Poetik“ (1959; S. 143 ff.) das Theater dem „höher gestellten Drama“ als bloßes „Werkzeug“ zur Seite gestellt. Trotzdem sei, wie Rudolf Denk und Thomas Möbius im Vorwort ihrer im Oktober 2008 erschienenen „Drama- und Theaterdidaktik“ schreiben, seit 1900 eine gegenläufige Dynamik gegen die zunehmende Tendenz einer „Literarisierung“ des Dramas, nämlich eine Art „Retheatralisierung“ festzustellen gewesen. Denk/Möbius sehen allerdings auch das Dilemma. Der Weg zur „großen Form“ bleibe den Schülern meistens verwehrt: „Dem Schulunterricht überlässt man die ‚einfachen Formen‘, die Spieltexte und Textspiele, das ‚Darstellende Spiel‘, das Puppenspiel, das Kasperletheater und den Sketch. Das sind Exempla, die sich mit einigem Recht in die Randzone einer Spiel- und Theaterpädagogik einordnen lassen.“⁵

Noch ein Zweites kommt meines Erachtens hinzu. Die Lebenswelten unserer Jugendlichen haben sich in der Vergangenheit „dramatisch“ verändert. Wir haben

4 Fechter, Paul: Das Europäische Drama. Geist und Kultur im Spiegel des Theaters. Bd. I, Vom Barock zum Naturalismus.- Mannheim 1958; S. 8.

5 Denk, Rudolf und Möbius, Thomas: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung.- Berlin 2008; S. 9 f.

es mit einer Jugend zu tun, die mit Internet und Handy und deren implikativen Kommunikationsformen groß geworden und durch diese mit sozialisiert worden ist.

Die Interdependenzen zwischen Gewaltspielen und -darstellungen einerseits und Gewalthandlungen bis hin zum Amoklauf sind vielfach diskutiert worden – und nach Winnenden wieder außerordentlich virulent geworden.

Erwachsenwerden in Zeiten von Internet und Videohandys bedeutet, dass Kinder und Teenager im Internet neben ihrer liebsten Freizeitbeschäftigung, dem Chatten, u.a. auch auf die Seiten von YouPorn gehen und damit die freie Auswahl unter Clips der verschiedensten Art haben. Wie kürzlich in einem Aufklärungsreport in „Die Zeit-Wissen“ herausgestellt wurde, stehe das Schlagwort der „Generation Porno“ für ein komplexes Phänomen in unserer Gesellschaft. Der Chefredakteur Jan Schweitzer stellt dazu im Vorwort zu selbiger Ausgabe fest: „Am erschreckendsten aber ist, dass sich hierzulande kaum jemand des Themas annimmt. Geforscht wird wenig, die Lehrer werden allein gelassen, und die Eltern wissen oft nicht, was ihre Kinder so treiben – geschweige denn, wie sie ihre Sprößlinge richtig aufklären sollen.“⁶

Es liegen bislang noch keine zuverlässigen Studien vor, wie sich die frei zugängliche Internetpornographie auf die Jugendlichen und ihr späteres Leben auswirkt. Gleichzeitig träumen aber viele Jugendliche, vor allem Mädchen, nach wie vor von der großen romantischen Liebe. Wie sonst lässt sich erklären, dass die „Bis(s)-Romane“ von Stephenie Meyer zu absoluten Bestsellern geworden sind? In der „Twilight“-Reihe geht es um die ‚wahre Liebe‘ zwischen einem Mädchen und einem Vampir, die aber – u.a. aus naheliegenden Gründen – vor der Hochzeit körperlich nicht vollzogen wird.

Zum erfolgreichsten Computerspiel aller Zeiten sind inzwischen „Die Sims“ aufgestiegen. Die „Sims“ simulieren das normale Leben: es wird gearbeitet, das Haus möbliert, die Karriere vorangetrieben... Auf spielerischer Seite warben die Macher für die im Juni herausgekommene neue Version vorab vor allem mit der

6 Vorwort von Jan Schweitzer.- In: Die Zeit-Wissen, H. 3 (März/April) 2009; S. 5. Vgl. dazu auch die entsprechende Reportage: Neudeker, Sigrid; Maier, Josephina; Heinser, Michael: Zwischen Porno und erster Liebe.- In: Die Zeit-Wissen; H. 3 (März/April) 2009; S. 12-24.

Entwicklung eines völlig neuen „Persönlichkeitssystems“⁷, das dem Nutzer die Erschaffung realistischer Charaktere im Sims-Universum erlauben soll. Dabei können einer Spielfigur mehrere Wesensmerkmale mit auf den Lebensweg gegeben werden – von humorvoll über charismatisch bis hin zu neurotisch. Wobei vor allem die Kombination dieser Eigenschaften für interessante Verwicklungen sorgen soll.

Der Zuschauer-Spieler handelt, inter-agiert, indem er nachahmt, simuliert, Rollen ausprobiert, experimentiert – um dann doch wieder im Alltagsdrama zu landen. In der chinesischen Internet-Sitcom „Sufei’s Diaray“ platzieren Firmen wie Estee Lauder und Sony ihre Produkte und ermöglichen dem interagierenden Zuschauer – ad hoc – in den Plot einzugreifen. Und zwanzig Millionen Chinesen melden über Blog-pods und E-Mail zurück, ob Sufei beispielsweise jetzt Karaoke singen oder einen netten Jungen besuchen soll.⁸

Ins Positive gewendet – und dabei sind die didaktischen Implikationen und Konsequenzen noch nicht einmal ansatzweise ausgeleuchtet, gibt es Computerspiele wie „Façade“, von Michel Mateau und Andrew Stern konzipiert, die den Spieler (hier: in einem dramatischen Einakter) – interaktiv – in einen eskalierenden Ehestreit eines befreundeten Paares verwickelt. Wie Jörgen Schäfer, der in den „Mitteilungen“ vorigen Jahres darüber berichtet hat,⁹ mitteilt, habe es der Spieler selbst in der Hand, im retardierenden Teil, dem sogenannten „therapy game“ durch seine Äußerungen dazu beizutragen, den Streit entweder weiter eskalieren zu lassen oder durch Beschwichtigungsversuche und erfolgreiche „therapeutische“ Gesprächsführung zu einer Deeskalation beizutragen.¹⁰

Was können und was sollen Pädagogen und Didaktiker in diesem Zusammenhang, in einer solchen Situation tun? Wie können Lehrer an den Medieninteressen und -erfahrungen von Jugendlichen pädagogisch sinnvoll anknüpfen?

7 Vgl. dazu: „Die Sims leben weiter“.- In: Schwäbische Zeitung vom 25.02.2009.

8 Feng, Sue: Clinique, Sony star in Web sitcom.- In: The Wall Street Journal, Friday-Sunday, March 27-29, 2009; S. 5.

9 Schäfer, Jörgen: Spielbare Konflikte. Gattungsstrukturen und Spielhandlungen im interaktiven Drama.- In: Mitteilungen, H. 3/2009 (55. Jg.) S. 288–302. „Façade“ ist ein Computerspiel, in dem der Spieler nicht etwa ein umfangreiches Abenteuer in aufeinander folgenden Levels bestehen muss, sondern in einen Ehestreit eingreifen soll. Ein Spieldurchlauf dauert 15 bis 20 Minuten; nach sechs bis sieben Durchläufen hat der Spieler einen erschöpfenden Überblick über die Variationen der Handlung. „Façade“ kann gratis von der Website <http://www.interactivestory.net> heruntergeladen und sowohl auf Windows als auch auf Mac-Computern installiert werden.

10 Vgl. dazu Schäfer, S. 297.

Erste Antworten mag ein von Gudrun Marci-Boehncke und Matthias Rath herausgegebenes Buch¹¹ liefern, das weniger die Gefährdungspotentiale der Jugendlichen denn ihre mediale Prägung in den Focus rückt. Ein Fazit der empirischen Untersuchung lautet deshalb: „Durch ihre breite Medienrezeption bilden die Jugendlichen Kompetenzen aus, die allen Medienhorrorszenarien zum Trotz, für das Leben in einer Mediengesellschaft von Bedeutung sind. Paralleles Medienhandeln, Schnelligkeit, vernetztes Denken, Selbstlernkompetenzen und eine gute Orientierung in sogenannten Hypertext-Strukturen zeichnen viele Mediennutzer aus.“¹² Diese Einschätzung klingt nicht gerade defätistisch.

Ein Drittes kommt meines Erachtens noch dazu: Als eine Reaktion auf Pisa stehen Pädagogen unter zunehmendem Druck eines kostenneutralen, von außen implementierten, sich selbst tragenden Qualitätsmanagements. Effizienzsteigerung, kontrollierter In- und Output bei Schülern und Lehrern, der noch zurechtgemacht, d.h. evaluier-, und damit evtl. digitalisierbar gemacht werden muss, um einer immer fragwürdiger werdenden internationalen Vergleichseritis Genüge zu tun, sind Gift in einem Bereich, in dem es auf Freiheit, Experiment und Kreativität – auch und vor allem im Unterricht ankommt.

Auf diesem Hintergrund mahnt Kaspar H. Spinner einen Lese-Unterricht an, der nicht nur zur Empathie anleite, der nicht nur Lesestrategien und Analysetechniken einübe, sondern der es ermögliche, in der Schule eine Raum zu schaffen für eine lustvolle Lektüre, für intensive Hörerlebnisse durch Vorlesesituationen und freien Austausch über das Gelesene.¹³

Wenn wir also trotz dieser Rahmenbedingungen für eine Retheatralisierung plädieren und mit Denk/Möbius den Übergang vom „Drama“ zum „Theater“

11 Marci-Boehncke, Gudrun und Rath, Matthias (Hrsg.): Jugend – Werte – Medien: Das Modell (=Beltz Pädagogik).- Ravensburg 2009.

12 Rezension des Buchs von Marci-Boehncke und Rath. In: Schwäbische Zeitung vom 02.04.2009.

13 Spinner, Kaspar H.: Erziehung im Deutschunterricht? Literarische Bildung ist Identitätsstiftung, Weltverstehen und Handlungsfähigkeit.- In: Erziehen – Klassen leiten (= Friedrichs Jahresheft XXVII, 2009), S. 82–84. Zum Stellenwert des Theaterspiels in der Schule schreibt Spinner: „Besonders nachhaltig kann die Erarbeitung einer Theateraufführung die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und das Fremdverstehen fördern. In die Gestaltung einer Rolle bringen Schülerinnen und Schüler eigene Wünsche ein und verwandeln sich zugleich in eine mehr oder weniger fremde Figur. Es verbinden sich Körpererfahrung, Emotionalität und reflexive Distanzierung. Dies kommt den inneren Suchbewegungen der Heranwachsenden entgegen, die entwicklungsbedingt oft von körperlicher Gehemmtheit, schwankenden Gefühlen und Fragen nach dem Sinn des Lebens bedrängt sind.“ (Spinner, S. 84.)

„nicht als Produkt, sondern als didaktisch fundierten Produktions- und Rezeptionsvorgang“ begreifen wollen,¹⁴ dann sollten wir uns vor Augen halten, dass dieses offene, produktiv-kreativ-kommunikative Verfahren nicht immer kompatibel ist mit der Evaluierbarkeit fachspezifischer Test-Strategien.¹⁵

Was auf diesem Hintergrund „kompetenzorientiertes“ Arbeiten und Unterrichten sein kann,¹⁶ wie „Dramen unterrichten“ funktionieren kann, soll u.a. auf dieser Tagung diskutiert und problematisiert werden.

Wolfgang Rzehak

14 Denk/Möbius; S. 10 f.

15 Spinners Bedenken richten sich in diesem Punkt gegen den durch eine zu starke Ausrichtung auf Kompetenzorientierung gerichteten Blick. „Die Ausführungen mögen gezeigt haben, dass der Deutschunterricht grundlegend erzieherischen Zielen dienen kann. Durch die Kompetenzorientierung, die die gegenwärtige Bildungsdiskussion beherrscht, drohen diese Zielsetzungen allerdings zunehmend ausgeklammert zu werden. Das hängt vor allem mit dem Anspruch der Überprüfbarkeit der Kompetenzen zusammen; es ist schwierig zu evaluieren, ob Schülerinnen und Schüler durch den Deutschunterricht zum Beispiel ihre Fähigkeiten in der Selbstreflexion oder im Fremdverstehen erweitert haben [...] Die Flut neuer Unterrichtsmaterialien, die sich als ‚Training‘ ausgeben, spricht in dieser Hinsicht eine deutliche Sprache.“ (Spinner, S. 84.)

16 Vgl. dazu das neue im Cornelsen-Verlag herausgekommene Deutschbuch für die Oberstufe „Texte, Themen und Strukturen“, hrsg. v. Margret Fingerhut und Bernd Schurf. Erarbeitet von Fingerhut, Karlheinz und Fingerhut, Margret, von Imhof, Peter und Jürgens, Frank, von Kilian, Detlev-Richard und Kunz, Christoph, von Lindenhahn, Reinhard und Munz, Ulrich sowie von Mutter, Claudia. Berlin 2009.