

Mehr als nur „Theater mit Videos“. Theatralität in einem medien-integrativen Deutschunterricht und szenische Verfahren im Umgang mit Film

Ulf Abraham

1. Theatralität im Alltag und szenische Verfahren im Unterricht

„Wir alle spielen Theater“ – den deutschen Titel dieses amerikanischen Bestsellers von 1959 (*The presentation of self in everyday life*) kennt jeder. Erving GOFFMAN, ein 1982 verstorbener Soziologe, schrieb das Buch über „Selbstdarstellung im Alltag“ (Neuausgabe 1983), um deutlich zu machen, dass „das Selbst als dargestellte Rolle [...] eine dramatische Wirkung“ ist (GOFFMAN 1983: 231) – also Resultat einer Inszenierung, nach der man nicht in den Begriffen von Richtig und Falsch, sondern nur in jenen von Glaubwürdig oder Unglaubwürdig fragen könne.

Das ist lange her; GOFFMANS Titel ist zur Binsenweisheit geworden, mit der sich alles und nichts begründen ließe. Wir wissen heute, dass „Theatralität“ nicht nur ein spannender Untersuchungsgegenstand der Musik- und Theaterwissenschaft ist (vgl. FISCHER-LICHTE et al. 2001), sondern ein „künstlerisches, kulturelles und gesellschaftliches Phänomen“, wie FRÜCHTL/ZIMMERMANN (2001) im Untertitel ihres Buchs über *Die Ästhetik der Inszenierung* formulierten. Zur Professionalität in sehr vielen Berufen gehört Selbstinszenierung; es genügt, wie GOFFMAN erkannt hat, keineswegs, seine Sache gut zu machen; man muss auch – zum Beispiel als Arzt, aber auch als Lehrer oder Hochschullehrerin – seine Rolle(n) gut spielen können. Theatralität des Alltags ist aber, was das Phänomen didaktisch erst wirklich interessant macht, nicht auf Berufsausübung beschränkt, sondern setzt sich in die Freizeitgestaltung hinein fort, wo besonders Heranwachsende sich gern in Rollen und Stilen ausprobieren.

Die Inszenierung auf der Bühne oder im Film ist, so betrachtet, nur der Spezialfall einer kulturell etablierten Theatralität. Seit den 90er Jahren hat die so genannte Postmoderne das uralte Spiel mit Ausdrucksmöglichkeiten, Stilen und Techniken der Selbstinszenierung zum Alltagsphänomen werden lassen.

Im gleichen Zeitraum hat sich ein Wandel der Unterrichtskultur vollzogen. Er ist – jedenfalls an deutschen Schulen – noch nicht abgeschlossen, und er hat auch

nicht alle Schulformen und gleich stark erfasst. Aber erkennbar ist er überall. Seit der Entwicklung des *Rollenspiels als Methode sozialen Lernens*, wie Barbara KOCHAN (1981) ihre Darstellung nannte, haben verschiedene Formen des Spiels vor allem in den Deutschunterricht Einzug gehalten (vgl. zum Beispiel SCHUSTER 1994); und Theater konnte nicht nur, aber vor allem in diesem Fach zur „Lernform“ werden (für einen Überblick vgl. DUCZEK 2000). Das Inszenieren von Konfliktsituationen des Alltags ist bekannt geworden als „Sprachdidaktisches Rollenspiel“. Figurenkonstellationen, Dialoge und Handlungsverläufe aus der Literatur zu inszenieren und im Spiel auch probenhalber zu verändern, hat sich seit EGGERT/RUTSCHKY (1978) unter der Bezeichnung „Literarisches Rollenspiel“ durchgesetzt. Unterricht, der ja stets selbst auch Inszenierung ist, wie Hilbert MEYER (1987) nicht müde wird zu betonen, hat damit begonnen Theatralität auch bewusst zu nutzen. Gespeist wurde diese Nutzung einerseits aus theaterpädagogischen Quellen (vgl. zusammenfassend HOPPE 2003), andererseits von einer handlungsorientierten Didaktik, die Spielen als Probehandeln und damit Form des entdeckenden Lernens verstand.

Das, was unter der Sammelbezeichnung „Szenisches Lernen“ konzipiert wurde (vgl. z.B. SCHAFHAUSEN 1995), soll aber nicht nur für etwas Abwechslung im Schulalltag sorgen. Es geht dabei um mehr: Ein konstruktivistisches Verständnis des Lernprozesses hält *Belehrung* im Unterricht für nicht besonders hilfreich (vgl. z.B. WELSCHER-FORCHE 1999); und eine Schule der Wahrnehmung, wie sie im Sinn ästhetischer Bildung heute verstärkt eingefordert und nicht zuletzt mit den veränderten Bedingungen der Mediensozialisation begründet wird, besinnt sich auf die Körperlichkeit des Lerners und die Ganzheitlichkeit aller Prozesse, in denen sich Entwicklung vollzieht.

Was ist „szenisches Lernen“?

- Mit „Lernen“ meinen wir eine nachhaltige Einstellungs- oder Verhaltensänderung, zu Wege gebracht durch einen Zuwachs an Wissen und umgesetzt in einen Zuwachs an Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- „Szenisch“ ist dabei eine in Bezug auf Raum und Zeit vorverabredete Darstellung mit produktiven und rezeptiven Rollen (Spieler/-innen und Zuschauer/-innen).

Damit wird im Konzept des Szenischen Lernens Theatralität zum alternativen Organisationsprinzip für Lehr-/Lernsituationen. An die Stelle des Belehrens tritt das Zeigen und Sich-Zeigen-Lassen, an die Stelle der Analyse und Begriffsvermittlung zu Unterrichtsgegenständen aller Art tritt die Anschluss- und Metakommunikation über das Gezeigte. Denn szenisches Spiel in der Schule ist

zwar *Spiel* (vgl. SCHELLER 1998), aber sein Sinn ist nicht nur Unterhaltung oder kurzweilige Beschäftigung, sondern Erforschung von Gegenständen, Themen und Problemen. Szenische Verfahren errichten und begehen einen gemeinsamen Vorstellungsraum als Zwischen-Raum zwischen dem Unterrichtsgegenstand und der Lerngruppe.

2. Theatralität in den Medien und Medienintegration im Unterricht

Unser Glaube an die Authentizität des Selbst im Alltag ist seit GOFFMAN weiteren Prüfungen ausgesetzt worden; die *Medien* haben sie uns auferlegt. In der medialen Präsentation von Politik und in verschiedenen Formaten des Fernsehens (also nicht nur in Spielfilmen, sondern auch in Quizsendungen, Talkshows, Soap-Operas, Musik-Clips) „spielt der Faktor ‚Inszenierung‘ eine zunehmend wichtige Rolle“ (KAMMLER 2003: 6). Und schließlich inszeniert die Filmindustrie alte und neue Mythen, Klassiker der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenliteratur neben alten und neuesten Bestsellern. Die Heranwachsenden sind in ihrer Mehrheit AV-sozialisiert, mit Konsequenzen für den Deutschunterricht (vgl. WERMKE 1997). Mit *welchen* Konsequenzen, darüber wird freilich noch gestritten. Während die einen (zu denen ich mich rechne) noch dabei sind, mediale Gegenstände wie den Kinofilm, geeignete Fernsehformate und neuerdings *Poetry Clips* (vgl. ANDERS 2004) in einem wirklich medienintegrierten, ja: -reflexiven Deutschunterricht endlich heimisch zu machen, steuern die andern schon wieder gegen und fordern mehr Konzentration auf Schriftlichkeit und „schönes schweres Lesen“.

Literarische und sprachliche Grundbegriffe sind und bleiben nun zwar ein wichtiger Vermittlungsauftrag; wer aber glaubt, ihn erfüllen zu können ohne einen Blick auf die Sozialisationsinstanz Medien und das, was *sie* zu lehren hat, der hat seine Rechnung ohne den Wirt gemacht. Statt zu lamentieren, dass das Fernsehen die Kinder unruhig oder aggressiv mache, sollten wir eher fragen, welche Schemata des Verstehens durch mediale Sozialisation schon *angelegt* sind, zum Guten wie zum Schlechten hin: Inszenierungsmuster für Liebe, Partnerschaft und Freundschaft zum Beispiel und für Nachbarschaft und Solidarität; aber auch für Konkurrenz, Neid und Eifersucht, das alles bringen viele aus Fernsehen und Kino mit. Der Unterricht ist der Ort, wo das besprochen, geklärt und kritisiert werden kann. Im Deutschunterricht sollten alle – auch diejenigen, die zu Hause keine Gesprächspartner haben – von dem reden, über das

schreiben dürfen, was sie geprägt oder jedenfalls beeindruckt hat; und das ist nicht zuletzt mediale Theatralität.

Die populären Medien ins Klassenzimmer zu holen ist wichtig, weil Heranwachsende ein Recht haben nicht *allein gelassen* zu werden mit den angeheizten Gefühlen, suggerierten Bedürfnissen und permanenten (Selbst-)Inszenierungen, die die Theatralität der Medien für sie bereit hält.

3. Didaktische Theorie: Szenisches Arbeiten in den Medien als kulturelle Praxis und als Beitrag zur ästhetischen Grundbildung

In der Literaturdidaktik, namentlich in gängigen Verkürzungen imaginationsorientierter Ansätze, wird der Sinn von Anschlusshandlungen an die Textlektüre gern in der Einfühlung gesehen. Wie eine Figur zu denken und zu empfinden, vertiefe das Textverständnis. Schon für die Printliteratur kann der Umgang mit literarischen Texten nach diesem Konzept zu inhaltistisch geraten. Für das Medium Film, mit seinem komplexen ästhetischen Code, ist es erst recht ergänzungsbedürftig. Was heißt denn „Einfühlung“ – das Problem des Mädchens Meggie in FUNKES *Tintenherz* nachvollziehen können, das von scheinbar dunklen Mächten gekidnappt wurde wegen eines mysteriösen Buches? Mit gleichem Recht könnte man fordern, die Einfühlung habe der *Schauspieler*in zu gelten, die in der in diesem Jahr fertig gestellten Verfilmung die Meggie spielen und sich allen Ernstes vorstellen können soll, sie vermöchte wirkliche Menschen aus Büchern „herauszulesen“! Und auch das ist noch nicht alles: Was ist mit der Lage des Regisseurs, der aus einem Kinderbuch einen doch recht gruseligen Film machen und dafür einen möglichst breiten Adressatenkreis á la *Harry Potter* ansprechen muss, weil immense Produktionskosten sonst nicht wieder eingespielt werden? Gilt ihm keine Einfühlung? Und hat nicht, um es noch weiter zu treiben, auch die Autorin ein gleiches Recht auf Einfühlung: Wem sollte Cornelia FUNKE, nach dem internationalen Bucherfolg von verfilmungswilligen Produzenten bedrängt, ihr Buch überlassen, nach welchen Kriterien entscheiden?

Man mag einwenden, das sei doch kein *Deutschunterricht* mehr, was da herauskomme. Dieser Meinung wäre ich auch – wenn ich einen printmedienförmigen Literaturbegriff hätte. Für mich kommt „Literatur“ aber in verschiedenen Medien vor (vgl. ABRAHAM/KEPSEK 2005). Umgang mit *Filmliteratur* aber erfor-

dert durchaus derartige Überlegungen zu den Kenntnissen, Einsichten und Wahrnehmungsfähigkeiten, auf die wir abzielen.

Ich gehe davon aus, dass der Deutschunterricht die Aufgabe hat, Lernende in die kulturelle Praxis der Gesellschaft einzuführen, in der sie leben. „Kulturelle Praxis“ bedeutet dabei im Sinn Terry EAGLETONS (2000) eine Praxis des Herstellens von Bedeutung mit Hilfe aller Medien und durch produktiven Umgang damit. Wie zum Beispiel Filme geplant, produziert, finanziert und vermarktet werden – das alles gehört dann ebenso in den Unterricht wie die „klassisch“ semiotische Frage nach der Bedeutung eines Films und seiner Sequenzen, Einstellungen, Montagetechniken usw. Es gehört hinein, weil es dazu befähigt, an unserer kulturellen Praxis des „Bedeutens“ durch die Medien teilzuhaben und an dem mitzuwirken, was EAGLETON (2000: 33) „a web of signification“ nennt. Nicht nur die populäre Kultur scheint mir EAGLETON (2000: 32) letztlich zu meinen, wenn er sagt, „it floats ambiguously between the anthropological and the aesthetic“. Jedes Medium, seit der von W.J. ONG (1987) so genannten *oral literature*, hatte zunächst eine anthropologische Funktion, galt den Grundfragen des Menschseins: Woher kommen wir, wer sind wir, wohin wollen wir eigentlich? Was sind unsere Werte, welchen Sinn haben unsere Bräuche und Rituale? Erst dann, und zwar auf einem langen Weg der Ausdifferenzierung von Ausdrucks- und Symbolbildungsmöglichkeiten, erwarb sich jedes Medium auch sozusagen ästhetische Dignität, wie sie nach der Buchliteratur heute auch der Film schon vorweist. Verstehen zu lehren, worauf diese Dignität sich gründet, ist Anliegen ästhetischer Grundbildung, die sich bei aller Betonung von Genussfähigkeit nicht im Goutieren von Filmen erschöpfen, sondern *wissend urteilen* können sollte.

Das hat übrigens nichts zu tun mit der so genannten ideologiekritischen Mediendidaktik der 70er Jahre. Wer heute noch glaubt, den Menschen in seiner „Eigentlichkeit“ gegen das stellen zu können, was die Medien angeblich aus ihm machen oder mit ihm anstellen, der ist blind für diese kulturhistorische Selbstverständlichkeit: Jedes Medium hat der Wahrnehmung und damit dem Denken und Fühlen des Menschen eine „Selbsterweiterung“ zugefügt, wie Norbert BOLZ (1993: 118) sagt; und was der Mensch sich zufügt, verändert ihn. Die Möglichkeit, Medien zur „symbolic selfcompletion“ (WICKLUND/GOLLWITZER 1982) zu nutzen, ist nun einmal da; keine Bewahrpädagogik schafft sie mehr aus der Welt. Wir brauchen einen medienreflexiven Sprach- und Literaturunterricht, und diesem geht es nicht nur um die Medienprodukte (Bücher, Filme, TV-Serien ...),

sondern um die Frage, wer diese Produkte zu welchem Zweck herstellt, wer sie in welchem Interesse nutzt, und vor allem: welche *Ästhetiken* sich aus diesem Wechselspiel ergeben. Theatralität, wie sie zu kulturellen Praktiken auch im Alltag heute gehört, ist besonders gut in den AV-Medien zu studieren, angefangen bei aktuellen Werbespots und Musicclips. Nur, wer die Medien als Inszenierungshilfen und mediale Ereignisse als Inszenierungen *verstanden* hat, kann sich ihrer bewusst und überlegt bedienen. Das aber muss er können, wenn er an kultureller Praxis wirklich teilhaben will.

Eine fachdidaktische Dissertation von Felix KRÄMER über *Szenisches Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung* (2005) geht denn auch über die oben karikierte Einfühlungsdidaktik energisch hinaus. Auf der anderen Seite zeigt sie auch, dass filmanalytische Unterrichtskonzepte, die ihren Auftrag lediglich in der Vermittlung eines Beschreibungsinventars für den filmsprachlichen Code sehen, zu kurz greifen. Grundbegriffe der Filmanalyse, wie man sie in der Handbuchliteratur dargestellt findet (z.B. KAMP/RÜSEL 1997; HILDEBRAND 2001) sind für den Umgang mit Film im Unterricht keineswegs unwichtig. Sie werden aber erst funktional bei der Verständigung über Szenen, und das heißt nicht nur *Filmszenen* im Sinn von einzelnen Sequenzen, die etwa zu interpretieren wären. Gemeint ist alles Szenische – von der Besetzung der Rollen im Casting über Filmarchitektur und Lichtführung bis hin zu den viel traktierten Kameraperspektiven und Einstellungsgrößen und den weit weniger beachteten akustischen Elementen des filmischen Codes. Es geht hier nicht nur um ein Nachspielen und/oder Variieren der Handlung von Schlüsselszenen analog zum handlungsorientierten Literaturunterricht, sondern um ein Konzept szenischen Lernens, das tatsächlich medienadäquat ist. So zeigt KRÄMER beispielsweise, wie das *Blocking* – das ist die genaue Festlegung der Kamera- und Schauspielerpositionen vor dem *Take* –, im Unterricht nachgestellt, eine ganze Menge an Einsichten zur filmischen Inszenierung hervorbringt. Man denke nur an die berühmte Streitsequenz zu Anfang von Stanley KUBRICKS *Eyes Wide Shut*. Wer tut wann was, bewegt sich wie im Raum und – buchstäblich – in welchem Verhältnis zum Spielpartner? Wo hält sich dabei die Kamera auf, welche Blickwinkel generiert sie? „Selbst einen Film drehen“, oft als produktionsorientierte Filmdidaktik angeboten und nicht immer wirklich durchführbar, ist hier nicht der Punkt. Die Kamera muss zwar anwesend sein in solchen szenischen Versuchen, aber es ist gar kein *Dreh*, geschweige denn Teil einer ganzen Filmproduktion. Es genügt, das Bild, das die Kamera generieren würde, auf

dem LCD-Schirm oder an die Wand projiziert zu sehen. Was hier gespielt wird, ist nicht die „Filmszene“ selbst, sondern eine Stunde am *Set*, sozusagen – ein Ausschnitt aus dem Produktionsprozess, und es gibt noch andere Rollen als die der Schauspieler – etwa Beleuchter, Continuity, Regisseur. Was im Produktionsprozess das Rollencoaching – der Regisseur zeigt erst selbst, was er an gestischem, mimischem und/oder stimmlichem Ausdruck in Umsetzung einer vorgesehenen Einstellung (nicht) erwartet, dann versucht es der Schauspieler – das ist im Unterricht die spiegelnde Imitation. Der Auswahl der besten Realisation einer Einstellung aus einer Reihe von *Takes* in der *Post-production* entspricht im Unterricht die Aufzeichnung mehrerer Spielversuche und ihr Vergleich unter dem Aspekt, welche dem diskutierten Inszenierungskonzept, gegebenenfalls auch der literarischen Vorlage, am adäquatesten ist.

Filmschauspielerei ist etwas ganz anderes als Theaterschauspielerei, diese Erkenntnis stellt sich nebenbei ein: Prägend ist weniger das Wort als das Gesicht, weniger die theatralische Geste (die auf der Bühne gebraucht wird, damit alle Zuschauer das mitkriegen) als die minimale Bewegung der Mimik in Halbnahe, Nah oder Groß. Belehrung darüber im Unterricht brächte wenig; Erprobung mit den geeigneten Mitteln und immer unter Verabredung des szenischen Rahmens ist besser. Das gilt auch für solche Elemente des filmischen Codes wie Einstellungsgrößen oder *mise-en-scène*. Dem Einfrieren der Handlung in einem Standbild, wie es Ingo SCHELLERS szenisches Lernkonzept vorsieht, auch das zeigt KRÄMER, entspricht im Umgang mit Film das Erzeugen von *Stills* beziehungsweise *Frames*: Auch von Verfilmungen, die es gar nicht gibt und die auch nicht wirklich produziert werden, lassen sich *Stills* ohne großen Aufwand herstellen. Digitale Medien helfen gegebenenfalls beim Montieren von *live* aufgenommener Spielaktion und *Location*. Solche medialen Standbilder sind dann die Grundlage von Interpretationsgesprächen: die eigene Inszenierung ist als Interpretation der Vorlage zu erkennen, zu begründen, zu rechtfertigen. Das schließt den Vergleich mit entsprechenden Lösungen aus einer vorliegenden Verfilmung nicht aus (*Frames* liefert jedes DVD-Programm).

4. Didaktische Praxis: Beispiele, die „Schule machen“ können

Im angelsächsischen Raum nennt man das, worum es hier geht, „drama in education“: Spiel-Räume im Klassenzimmer schaffen! Medienarbeit haben wir allzu

lange als kopflastige „Aufklärung“ über Risiken und Nebenwirkungen verstanden – ein heute als gescheitert erkannter Versuch der Medienerziehung. Über szenisches Arbeiten mit AV-Medien in der Praxis wäre deshalb mehr zu sagen als in diesem Rahmen möglich. Über das Beispiel hinaus, auf das ich mich beschränken muss, wäre erstens auf die große Integrationskraft solcher Unterrichtskonzepte zu verweisen: Sie bilden eine starke Klammer für Sprach- und Literaturunterricht, sowie für Schreiben und Produktion in anderen Medien. Es wäre zweitens zu zeigen, wie eine stets mitlaufende Medienreflexion verhindern kann, dass sozusagen nur Theater mit Videos veranstaltet wird, Lehrende und Lernende also der kurzlebigen Faszination digitaler Videotechnik und Bildbearbeitung und damit des schönen Scheins erliegen, statt an kultureller Praxis zu *arbeiten*. Und es wäre drittens darauf einzugehen, dass szenisches Arbeiten gerade im Medienkontext hilft, die so genannte Sekundärerfahrung, die Fernsehen, Kino und Internet vermitteln, rückzubinden an eine primäre Erfahrung des eigenen Körpers als Medium, so wie das Theater als Kunst sie gewährt. Was Medienrezipienten in der Rolle der „Nutzer“ und „Adressaten“ erfahren, wird ganz anders erlebt und gleichsam beglaubigt, wenn die Produzentenrolle hinzutritt und das im Deutschunterricht (durchaus medienübergreifend!) gängige Entschlüsseln von Bedeutung phasenweise durch eigenes *Bedeuten-Können* ersetzt wird.

Ich möchte, in Hinblick auf die gegenwärtig im Entstehen begriffene Praxis eines solchen Umgangs mit Film, zwei Unterscheidungen treffen: einerseits die zwischen (Kino-)Film und Fernsehen, andererseits die zwischen Verstehen der Produkte und Verständnis für ihre Produktion:

	Film:	Fernsehen:
szenisch das Produkt verstehen:	zum Beispiel Standbilder nachstellen und mise-en-scène inszenieren	zum Beispiel eine <i>daily-soap</i> -Folge entwerfen und als Fotoroman inszenieren
szenisch die Produktion verstehen:	zum Beispiel ein Casting inszenieren, um Rollen zu besetzen (Kinderfilm <i>Pünktchen und Anton</i> , 1998)	zum Beispiel eine <i>daily-talk</i> -Sendung über „Fernseh-sucht“ planen und durchführen

Es geht mir dabei nicht so sehr um eine Projektwochen-Feiertagsdidaktik, sondern um eine Alltagsdidaktik der Medienarbeit im Unterricht in Schule und Hochschule. So habe ich ein Unterrichtskonzept entwickelt und (in einer 3.

Grundschulklasse) erprobt, das einen der guten neueren Kinderfilme, Caroline LINKS Remake von *Pünktchen und Anton* (1998), nicht nur im Interesse der Leseförderung als Hinführung zu KÄSTNERS Original nutzt, sondern als Einführung in die kulturelle Praxis des Mediums selbst. Die Lernenden bekamen einige Clips (Filmsequenzen) aus dem Film gezeigt und wurden dabei in die Handlung eingeführt. Sie untersuchen dann an *Frames*, wie die beiden Darsteller der Hauptpersonen, Elea Geißler und Max Felder, es schaffen, in ihren Rollen glaubhaft und authentisch zu wirken. Die Frage, was man können und schaffen muss, um ein Kinderstar beim Film zu werden, unterläuft bewusst naive Bewunderung für die Helden und allgegenwärtige Inszenierungen „entdeckter“ Talente in den Metamedien (vgl. auch ABRAHAM 2002). An einer Sequenz, die sie noch nicht gesehen haben, sondern nur als Skript-Dialog erhalten, können die Kinder dann selbst erproben, was sie verstanden haben. Die Rollenübernahme wird didaktisch eingeführt als Casting-Planspiel: Es wird nachgestellt, wie die Regisseurin Darsteller für die beiden Rollen gefunden haben könnte; Bewerber erarbeiten sich paarweise (je ein Mädchen und ein Junge) die kurze Sequenz „auf dem Friedhof“, in der Pünktchen ihren Freund Anton fragt, wo sein angeblich tödlich verunglückter Papa denn begraben sei, und dabei unbeabsichtigt eine Wunde aufreißt: Der Junge weiß es nicht, und er kann auch nicht erklären, dass er es nicht weiß (tatsächlich ist seine Mutter immer möglichst vage geblieben, wenn die Rede darauf kam, und er findet erst später im Handlungsverlauf heraus, dass er einen lebendigen Vater in Berlin hat). Jedes Paar hat zwei Versuche, dann stimmt das Publikum (in der Rolle der Regie) darüber ab, wer Pünktchen und wer Anton werden soll. Für ein letztes Rollenspiel trafen in unserer Versuchsklasse zwei Partner neu aufeinander und konnten nun, nach dieser Vorarbeit, die Szene schon fast „professionell“ umsetzen.

5. Resümee

Zum ersten: Im Zeichen einer „kognitiven Wende“ in der Didaktik verstehen wir heute Unterricht nicht mehr nur als Belehrung über Inhalte (wenn auch eventuell verstärkt medienkundlicher Art), sondern auch als didaktisches Arrangement, das sinnliche Präsenz herstellt und mit Möglichkeiten kulturellen Handelns experimentiert.

Zum zweiten: Theatralität ist so zentral für unsere kulturelle Praxis (auch) außerhalb der Schule, dass wir sie hier nicht auf den gelegentlichen Inszenierungsmitschnitt im Literaturunterricht beschränken dürfen.

Zum dritten: Zur Einführung in die kulturelle Praxis von Film und Fernsehen können und sollten wir Medienwissen und mediale Kompetenzen der Lernenden nutzen und auch szenisch arbeiten, statt „symbolic selfcompletion“ ihrer Medienfreizeit zu- und Einsichten in die Gemachtheit und Adressiertheit von Film und Fernsehen dem Zufall zu überlassen.

Weil ich für einen Deutschunterricht plädiere, der sich als Medienunterricht begreift und in die kulturelle Praxis aller Medien einführt, möchte ich Deutschlehrer/-innen so ausbilden, dass sie a) szenisch arbeiten und b) dabei die Medien integrieren können. Denn holen wir nicht auch die Theatralität der Medien in den Unterricht herein, so riskieren wir, dass ein so wichtiger Teil kultureller Praxis zum Theater mit Videos verkommt.

Literatur

ABRAHAM, Ulf. „'Ich bin Pünktchen!' – 'Ich bin nicht Pippi!' Kinderfilmstars im Deutschunterricht“. In: *Praxis Deutsch* 171 (2002), 27-33.

ABRAHAM, Ulf / KEPSEK, Matthis. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin, Erich Schmidt Verlag 2005. 2., korr. Aufl. 2006.

ANDERS, Petra. *Poetry Slam. Live-Poeten in Dichterschlachten*. Bochum, Verlag an der Ruhr 2004.

BOLZ, Norbert. *Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse*. München 1993.

DUCZEK, Alfred. „Verstehen durch Gestalten. Zur Bedeutung theatraler Spiel- und Arbeitsformen im Fach Deutsch.“ In: BLATTMANN, Ekkehard / FREDERKING, Volker (Hg.). *Deutschunterricht konkret. Literatur und Medien*. Baltmannsweiler, Schneider 2000, 115-135.

EAGLETON, Terry. *The Idea of Culture*. Oxford, Oxford University Press 2000.

EGGERT, Heinz / Michael RUTSCHKY (Hg.). *Literarisches Rollenspiel in der Schule*. Heidelberg, medium lit. 10/1978.

FISCHER-LICHTE, Erika / HORN, Christian / WARSTAT, Matthias (Hg.). *Verkörperung (= Theatralität, Band 2)*. Tübingen/Basel 2001.

- FRÜCHTL, Josef / Jörg ZIMMERMANN. *Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens*. Frankfurt/Main, Suhrkamp 2001.
- FUNKE, Cornelia. *Tintenherz*. Hamburg, Dressler²³2003.
- GOFFMAN, Erving. *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. Neuausgabe. München/Zürich, Piper 1983.
- HILDEBRAND, Jens. *film: ratgeber für lehrer*. Köln, Aulis 2001.
- HOPPE, Hans. *Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit*. Münster, LitVerlag 2003.
- KAMMLER, Clemens. „Zeitgenössische Theaterstücke.“ In: *Praxis Deutsch* 181 (2003), 6-13.
- KAMP, Werner / RÜSEL, Manfred. *Vom Umgang mit Film*. Berlin, Volk & Wissen 1997.
- KOCHAN, Barbara (Hg.). *Rollenspiel als Methode sozialen Lernens*. Königstein/Ts., Athenäum 1981.
- KRÄMER, Felix. *Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung* (Diss. Würzburg). München, KoPäd. (i. Dr. 2006).
- MEYER, Hilbert. *Unterrichtsmethoden*. 2 Bde. Königstein/Ts., Scriptor 1987.
- ONG, Walter J. *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen, Westdeutscher Verlag 1987.
- SCHAFHAUSEN, Helmut (Hg.): *Handbuch Szenisches Lernen. Theater als Unterrichtsform*. Weinheim, Beltz 1995.
- SHELLER, Ingo. *Szenisches Spiel. Ein Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin, Cornelsen 1998.
- SCHUSTER, Karl. *Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler, Schneider 1994.
- WELSCHER-FORCHE, Ursula. *Lernen fördern mit Elementen des szenischen Spiels*. Hohengehren, Schneider 1999.
- WERMKE, Jutta. *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt Deutsch*. München, KoPäd 1997.
- WICKLUND, Robert / GOLLWITZER, Peter. *Symbolic Selfcompletion*. Hillsdale, New Jersey 1982.