

Vom Vorlesen zum Interpretieren

8.23

Vorüberlegungen

Lernziele:

- ◆ Die Schülerinnen und Schüler lernen Grundlagen des gestaltenden Textvortrags kennen und üben sie an unterschiedlichen Textformen praktisch ein.
- ◆ Sie erkennen und begründen den großen Anteil der stimmlichen Intonation bei der Vermittlung des kommunikativen bzw. Sinngehalts einer sprachlichen Äußerung.
- ◆ Sie stellen auf diese Weise fest, dass das gestaltende Lesen eines Textes eine besondere Form der Interpretation darstellt.
- ◆ Sie experimentieren mit Texten aus verschiedenen literarischen Gattungen und erproben damit den engen Zusammenhang zwischen Interpretation und Vortrag.
- ◆ Sie üben sich im gestaltenden Interpretieren und im szenischen Spiel.

Anmerkungen zum Thema:

Sucht man nach Literatur, die **Lesekompetenz** oder gar das **Vorlesen** betrifft, landet man bei langen Listen. Sehr schnell muss man aber feststellen, dass die allermeisten der Titel auf Grundschüler, bestenfalls einmal auf Schüler der Unterstufe bezogen sind – Leser also, bei denen es größtenteils noch um die technische Lesefertigkeit oder aber um Leseförderung und Lesespaß im weitesten Sinne geht. Auch die beiden unten genannten Literaturempfehlungen gehören in diese Sparte, allerdings enthalten sie Hinweise, die auch für ältere Leser von Interesse sein können.

Die **Vernachlässigung der Oberstufe** bzw. von erwachsenen Lesern ist eigenartig, wenn man andererseits den großen Erfolg von **Hörbüchern** betrachtet. Sich Romane und Erzählungen vorlesen zu lassen, ist ja nicht immer nur ein Motiv der Bequemlichkeit, dahinter verbirgt sich auch die Erfahrung, um wie viel mehr ein Text wirken und sich offenbaren kann, wenn er von einem erfahrenen und professionellen Sprecher vorgetragen und gestaltet wird.

Auch Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht zum Vorlesen bewegt werden können, gestalten einen Text und können das im Idealfall als **Wissenszuwachs** und interessante **kreative Tätigkeit** zugleich erfahren. Das Vorlesen (bzw. seine Vorbereitung) trägt also nicht unerheblich zum Verständnis eines Textes bei, ist letzten Endes kaum etwas anderes als eine **Form der Interpretation**.

Die vorliegende, kurze Einheit will einige Anregungen in diese Richtung geben und einige geeignete Materialien vorschlagen. In der Regel wird sie nicht als Ganzes unterrichtet, sondern – auch in Teilen – an geeigneter Stelle eingebaut werden. Ausgespart sind lyrische Texte, unter anderem deshalb, weil dort über den Gedichtvortrag häufig(er) mündliche Formen zum Einsatz kommen.

Literatur zur Vorbereitung:

Hanno Frey, Lesekompetenz verbessern? Lesestrategien und Bewusstmachungsverfahren nutzen!, Waxmann, Münster, München, Berlin u.a. 2010

Klaus Konrad, Leseförderung in der Sekundarstufe I, über den Wissenserwerb beim Lesen, Kovac, Hamburg 2009

Vom Vorlesen zum Interpretieren

8.23

Unterrichtsplanung

1. Schritt: Grundlagen des gestaltenden Textvortrags

Lernziele:



- ♦ Die Schülerinnen und Schüler lernen Grundlagen des gestaltenden Textvortrags kennen und üben sie ein.
- ♦ Sie erkennen am praktischen Beispiel den bedeutenden Anteil der stimmlichen Intonation bei der der Vermittlung des kommunikativen bzw. Sinngehalts einer sprachlichen Äußerung.
- ♦ Sie stellen fest, dass gestaltendes Lesen eine Verstehensleistung enthält und voraussetzt.
- ♦ Sie grenzen den gestaltenden Lesevortrag vom darstellenden Spiel ab.

„Text S. 14, wer liest vor?“ – Mit diesem Satz ist im Wesentlichen beschrieben, welche Rolle **das Vorlesen** im Deutschunterricht spielt. Und so sieht dann zumeist auch das Ergebnis aus: Vielleicht gibt es ein paar Naturtalente in der Klasse, vielleicht aber auch nicht, dann wird ein schöner Text schon einmal „totgeleiert“. Wirkliches, das heißt bewusstes, vorbereitetes und **gestaltendes Lesen eines literarischen Textes** kommt in der Regel, wenn überhaupt, nur in der Unterstufe vor. Dort geht es zwar oft primär um die einfache Lesefertigkeit, das heißt um die Kompetenz, einen Text flüssig und in angemessenem Tempo zu lesen, aber das Vorlesen wird zumindest gelegentlich, zum Beispiel in Vorlesewettbewerben eingeübt.

In der **Oberstufe** spielt das Vorlesen meist keine Rolle mehr. Lesefertigkeit wird (nicht immer zu Recht!) vorausgesetzt, und für das gestaltende Lesen bleibt wenig Zeit, da es doch vor allem um die Ausprägung der schriftlichen Textproduktion gehen muss. Wenn überhaupt, wird es vielleicht beim Drama im Sinne eines Lesens mit verteilten Rollen hin und wieder praktiziert. Die Schülerinnen und Schüler mögen es meist nicht so sehr, ist doch das Risiko, sich dabei zu blamieren, relativ groß. Viele Gründe also, auf das Vorlesen zu verzichten oder auf die „Lese- und Sprechprofis“ in Form von **Hörbüchern** auszuweichen, wenn ein Text einmal mündlich und hörbar gemacht werden soll.

Übersehen wird dabei, welche **Verstehensleistung** im gestaltenden Vorlesen liegt. Wer kompetent vorlesen will, muss die Textvorlage genauestens analysieren, muss erkennen, was eine sprachliche Äußerung enthält und was sie kommunizieren will. Es lohnt sich also, die Hürde einmal zu überspringen, das gestaltende Lesen einzuüben und es regelmäßig, nicht nur bei dramatischen Texten, zu praktizieren.

In einer **Einstiegsübung** machen sich die Schülerinnen und Schüler bewusst(er), dass die **lexikalische Gestalt** eines Satzes nur einen **Teil der zu übermittelnden Botschaft** darstellt, oftmals sogar den geringeren. Zu den wichtigsten **sintragenden Aspekten** gehört, neben Mimik und Gestik (die als Mittel des szenischen Spiels hier bewusst ausgeklammert werden), die **Intonation**.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein Arbeitsblatt mit fünf relativ beliebigen Sätzen (vgl. **Texte und Materialien M1**), die, eben weil sie beliebig sind, nach Bedarf auch gerne ausgetauscht werden können. Entscheidend ist, dass die Sätze verschiedene Verstehensmöglichkeiten enthalten (was z.B. bei einem Frage- oder Aufforderungssatz deutlich eingeschränkt wäre).

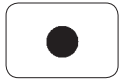


8.23

Vom Vorlesen zum Interpretieren

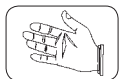
Unterrichtsplanung

Die Schülerinnen und Schüler kehren mit dieser Übung den üblichen Weg des **Textverständnisses** einfach um. Sie interpretieren (d.h. *rezipieren*) eine sprachliche Äußerung nicht in ihrem jeweiligen kommunikativen Zusammenhang, sondern sie konstruieren (d.h. *produzieren*) einen Kontext, in dem die sprachliche Äußerung auf eine konkrete Intention hin geformt wird. Der Effekt ist, dass auf diese Weise der Nachweis, dass sprachliche Äußerungen immer auf eine Funktion hin „gemacht“ sind, deutlich hervortritt.



Die Schülerinnen und Schüler arbeiten mit **Texte und Materialien M1** zunächst in *Still-* bzw. *Einzelarbeit*. Es empfiehlt sich, für diese Arbeitsphase Rückzugsmöglichkeiten (z.B. außerhalb des Klassenzimmers) zu ermöglichen. Empfehlenswert – im Sinne eines Lehrgangs – ist, die einzelnen Arbeitsschritte nacheinander mit dazwischengeschalteten Auswertungen vorzunehmen.

Der erste produktive Arbeitsschritt sollte darin bestehen, dass die Schülerinnen und Schüler jeweils für sich einen **Dialog schreiben**, in dem sie ihr Verständnis des Satzes (mehr oder weniger eindeutig) verarbeiten.



Jeweils zwei Schülerinnen oder Schüler bereiten dann einen **Lesevortrag** mit verteilten Rollen vor und führen ihn vor dem *Plenum* vor. Der Text wird sitzend vorgetragen, damit die Sprecher möglichst wenig dazu verleitet werden, ihren Text mit Mimik und Gestik spielend zu unterstützen (sie werden darüber hinaus direkt darauf verwiesen, das zu vermeiden). Die Intonation des Ausgangssatzes kann bei Bedarf mehrfach wiederholt, analysiert und korrigiert werden. Wichtig ist, dass die höchst unterschiedlichen **Emotionen** verbalisiert werden, die zum Ausdruck kommen:

- ◆ Wird der Satz *wütend, traurig, gleichgültig, humorvoll, spöttisch, vorwurfsvoll* ... ausgesprochen?
- ◆ Und was ist es genau, das einen Satz wütend, traurig, enttäuscht ... usw. klingen lässt?

In einem weiteren Progressionsschritt wird dies vertieft. Die Schülerinnen und Schüler sprechen jetzt **nur noch den vorgelegten Satz**, und zwar in der Weise, wie sie ihn im Dialog verarbeitet haben.



Die Mitschüler(innen) analysieren diese Intonation und geben an, wie sie den Satz verstanden haben, d.h., welche Emotion(en) er ihrer Meinung nach transportieren sollte. Die Vortragenden erhalten auf diese Weise eine direkte Rückmeldung über ihre Intonation (oder möglicherweise auch ihren Text). Klar wird bei dieser Übung, dass einfache und **eindeutige Emotionen** leichter und zweifelsfreier umsetzbar sind als gemischte und **differenzierte Stimmungslagen**. Andererseits wird die Sensibilität genau dafür geschärft.

Im Anschluss daran können, als vorläufiges **Ergebnis**, schon die einzelnen **Komponenten der gestaltenden Intonation** benannt werden. Diese sind im Wesentlichen:



- ◆ die *Betonung* (im engeren Sinn),
- ◆ die *Lautstärke*,
- ◆ das *Sprechtempo* und
- ◆ (häufig vernachlässigt bzw. zu wenig wahrgenommen) die *Pausen*.

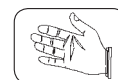
Vom Vorlesen zum Interpretieren

8.23

Unterrichtsplanung

Alle, aber gerade die Pausen, können an einem professionellen Beispiel (Hörbuch, dramatischer Monolog usw.) analysiert und deutlich gemacht werden. Wichtig ist, dass diese Übung und deren Komponenten im weiteren Verlauf (und über die Einheit hinaus) immer wieder bewusst gemacht und angewandt werden, sodass sie sich schließlich als selbstverständlich etablieren.

Zum Abschluss dieses Unterrichtsschrittes können weitere **Sprechübungen** durchgeführt werden, wie sie z.B. in den Anleitungen zum Theaterspiel oder zur szenischen Interpretation vielfach vorgeschlagen werden. Für geübtere und interessiertere Gruppen gibt es eine anspruchsvolle, aber auch interessante und belustigende Methode zu zeigen, dass Intonation sich völlig vom lexikalischen Sinn lösen und selbst sinntugend werden kann.



Die Schülerinnen und Schüler werden z.B. aufgefordert, einen kurzen Dialog nach einer ungefähren Vorlage zu gestalten, z.B.: Zwei alte Klassenkameraden, die sich aber nie so recht leiden konnten, treffen sich nach langer Zeit wieder. Der besondere Dreh: Die Schüler dürfen als Text **nur Zahlen** verwenden! Sie sprechen also: „Elf, dreiundzwanzig, sechsundsechzig ...“ und müssen Sinn und Verlauf des Dialogs allein durch **Intonation** gestalten.

Eine weitere Möglichkeit: Die Schülerinnen und Schüler lesen ein **Kochrezept** (das Telefonbuch, eine Bedienungsanleitung) vor: Einmal als romantisches Gedicht, einmal als flammende politische Rede, einmal als besinnlichen Monolog usw.



2. Schritt: Dramatische Texte

Lernziele:

- ♦ Die Schülerinnen und Schüler lesen Auszüge aus dramatischen Texten und arbeiten diese im Sinne des gestaltenden Lesevortrags aus.
- ♦ Sie entwickeln und erproben verschiedene Formen der Gestaltung.
- ♦ Sie vertiefen damit in der praktischen Anwendung den Zusammenhang zwischen Interpretation und Vortrag.



Die Textform, die am häufigsten im Unterricht gelesen wird, ist der **dramatische Dialog**. Das ist nur konsequent, ist diese Gattung doch per se zum Sprechen und Spielen vorgesehen.

Auch in dieser Einheit soll er genutzt werden, allerdings, wie es ihrer Zielsetzung entspricht, vor allem zur Schulung der gestaltenden Lesekompetenz. Sie werden deshalb hier also keine „großen“ dramatischen Dialoge vorfinden (die lassen sich gut anschließen), sondern kleine, eher humoristische Szenen der „Klassiker“ der kleinen Form, z.B. **Loriot** und **Karl Valentin**.

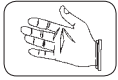
Die drei Dialogszenen (vgl. **Texte und Materialien M2** bis **M4**) können arbeitsteilig oder schrittweise aufbauend von allen Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. Besondere, jeweils auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtete Erschließungsaufträge sind beigelegt, bei arbeitsteiligem Vorgehen können sie unter geringfügigen Abwandlungen leicht auch auf die anderen Texte angepasst werden.



8.23

Vom Vorlesen zum Interpretieren

Unterrichtsplanung



Die Ergebnisse werden im *Plenum* vorgestellt, wobei es jedes Mal einen produktiven Teil gibt, in dem eigene Gestaltungen vorgelesen werden, und einen reflektierenden, in dem die Bedingungen des gestaltenden Vorlesens besprochen werden.

Mögliche **Ergebnisse:**

Zu **Texte und Materialien M2:**



Der Eintrag von speziellen, farblich abgesetzten Markierungen (vgl. *Arbeitsauftrag 1*) zum Lesevortrag macht den Schülerinnen und Schülern noch einmal den markanten Unterschied zwischen dem **darstellenden Spiel** (für das die vorhandenen Regieanweisungen gedacht sind) und dem **Lesevortrag** deutlich. Hier müssen sie, gemäß dem ersten Unterrichtsschritt, vor allem **Betonungszeichen** (welche Wörter und Wendungen sind sinntragend und müssen in Ton und Lautführung hervorgehoben werden?), **emotionale Kennzeichnungen** (welche Stimmung bzw. Emotion wird ausgedrückt?) und **Pausenzeichen** eintragen, während die Regieanweisungen sich auf Handlungen, Schauplätze und Requisiten beziehen (Überschneidungen gibt es durchaus, z.B. „*sieht verblüfft ...*“ oder „*sieht ruhig ...*“).

Die *Arbeitsaufträge 2* und *3* halten die Schülerinnen und Schüler an, die Freiräume auszuloten, die sie bei der Gestaltung haben. Zwar gibt es steuernde Hinweise im Text, aber die sind selten so eindeutig, dass sie die Betonung zwingend vorgeben. So kann man die Äußerung „*Sie muß kaputt sein ...*“ durchaus unsicher, ängstlich, aber auch bestimmt, sogar aggressiv aussprechen. Die Frage „*Sind Sie die Wagenbesitzer?*“ öffnet ebenfalls eine große Betonungsskala. Über die *Arbeitsaufträge 3* und *4* kann hier in fast beliebiger Weise experimentiert und variiert werden, was die Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß sehr gerne annehmen.

Zu **Texte und Materialien M3:**



Dieser weniger bekannte Dialog des äußerst produktiven Karl Valentin (bei dem sich also noch viele weitere geeignete Beispiele finden lassen) spielt direkt mit der **Ver-schränkung von Inhalt und Betonung**, indem er sie komplett auflöst bzw. verdreht. „Streit“ kann eben normalerweise nicht mit „schönen“, sondern mit bösen Worten geführt werden, „Streit“ beinhaltet deshalb einen **Tonfall**, der sich mit „schönen Worten“ nicht im geringsten verträgt.

Dieser Dialog *muss* deshalb im harschen Ton des Streites, des Vorwurfs, der Anklage, der Beleidigung geführt werden – der aber unvermeidlich in einen krassen Gegensatz zum Inhalt gerät, in dem sich die beiden Partner tatsächlich nur Liebes und Gutes sagen.

Die umgekehrte Variante (die Schülerinnen und Schüler können Beispiele suchen oder schreiben) ist gebräuchlicher. Dass man sich im freundlichsten und vornehmsten Tonfall die größten Bösartigkeiten sagen kann, ist leider nur zu bekannt (vgl. auch **Texte und Materialien M4**).

Zu **Texte und Materialien M4:**



Dieser Ausschnitt aus einem längeren Dramentext (es handelt sich um den Anfang) stellt die anspruchsvollste und im eigentlichen Sinne schon **literarischste Form** dar. Hier kommt es darauf an, dass die Schülerinnen und Schüler die (zum Glück vom Titel

Vom Vorlesen zum Interpretieren

8.23

Unterrichtsplanung

schon deutlich angesteuerten) Hinweise auf **Disharmonie** im Text wahrnehmen und in ihrem Textvortrag berücksichtigen. Der Witz dieses Stückes besteht darin, dass die Beteiligten, zwei Ehepaare der besseren Pariser Gesellschaft, eine **Haltung vorspielen** (bzw. sich abverlangen), die sie nicht wirklich einnehmen. **Tolerant, rational und mitfühlend** will man sich geben, unter dieser Fassade brodeln aber, kaum verhüllt, heftige Emotionen, vor allem, was die eigenen Söhne (und, etwas feiner dosiert, auch den gesellschaftlichen Status und gesellschaftliche Werte) betrifft.

Der Textauszug auf dieser Seite stellt einen gezwungenermaßen sehr kurzen Ausschnitt dar, es gibt im weiteren Verlauf viele schöne Szenen (Eskalationsstufen des „Gemetzels“), die sich, nicht nur im Sinne des gestaltenden Vortrags, zu lesen lohnen.

Ansatzpunkte für die Gestaltung könnten die Äußerungen zum Thema „bewaffnet“ sein, die die Eltern des „Täters“ gleich zu Beginn so nicht stehen lassen wollen und die die andere Seite – einerseits sehr beflissen, andererseits aber auch schnippisch – korrigiert. Ein weiterer sind die sehr selbstzufriedenen Äußerungen zum eigenen **Selbstbild** („Zum Glück gibt es immer noch die Kunst des zivilisierten Umgangs“), die Kunst – besser: die Künstlichkeit – der **Konversation** oder auch die **Penetranz**, mit der Véronique das Thema (den Luxus) der täglich frischen Tulpen auswalzt.

Schon in dieser kurzen Passage zeigen die vier Akteure **klare Konturen: Véronique** ist überaus selbst- und statusbewusst, sehr dominant (auch gegenüber dem eigenen Mann), vor allem ist sie sehr entschlossen, die durch das erlittene Unrecht bewirkte Position der moralischen Überlegenheit in vollen Zügen zu genießen. **Annette** ist, bedingt durch die eindeutige Schuld ihres Sohnes, recht kleinlaut, unsicher, gelegentlich fast ein wenig unterwürfig. **Alain** spielt gleich zu Beginn seine Rolle als Anwalt, **Michel** gibt das Echo seiner Frau und wird dennoch häufig korrigiert. In seinem letzten Redebeitrag dringt schon ganz deutlich die Wut durch, die er und seine Frau unter der Vorgabe, kultivierte Leute zu sein, nur mühsam unterdrücken können.

Obwohl die Rollen also (im Vergleich zu den anderen Szenen) festgelegter sind, eröffnen sie sehr viel **Gestaltungsspielraum**. Damit wird das Augenmerk immer stärker auf das **Interpretieren** gelenkt. Es wird den Schülerinnen und Schülern bewusst, dass sie einen Text zuerst sehr genau und am besten in allen seinen Nuancen verstehen müssen, um ihn entsprechend vortragen zu können. Wenn sie die Charaktere nicht oder falsch interpretieren, werden sie sie auch nicht adäquat betonen können.

3. Schritt: Epische Texte

Lernziele:

- ◆ Die Schülerinnen und Schüler lesen Auszüge aus epischen Texten und arbeiten diese für einen Lesevortrag aus.
- ◆ Sie erkennen über die Aufbereitung die Vielschichtigkeit epischer Textstrukturen.
- ◆ Sie berücksichtigen bei der Ausarbeitung ihres Lesevortrags die verschiedenen Komponenten und Bauformen epischer Texte.
- ◆ Sie üben sich in der gestaltenden Interpretation und im szenischen Spiel.



Die Einbeziehung epischer Texte stellt einen eindeutigen **qualitativen Sprung** dar, andererseits erreicht das „Vorlesen“ hier erst seine ursprünglichste und eigentliche Form.

8.23

Vom Vorlesen zum Interpretieren

Unterrichtsplanung

Anders als beim Dramatischen, wo die einzelnen Textteile bereits auf den mündlichen Vortrag zugeschnitten sind, übernimmt der Vortragende hier verschiedene Rollen: Er liest sowohl den **Erzähler** als auch verschiedene **Rollen** – und diese Letzteren unter Umständen in Form direkter, aber auch indirekter Rede. Dies setzt neben einer großen Variabilität des Vortrags auch ein umfassendes und vertieftes Erfassen des Textinhalts und der **Textstrukturen** voraus.



Die Schülerinnen und Schüler erhalten das Arbeitsblatt **Texte und Materialien M5** mit zwei kurzen Auszügen aus der Erzählung „*Bitte sprechen Sie!*“ von **Nobert Müller**. Empfohlen wird, die Schülerinnen und Schüler zunächst nur den ersten Textauszug bearbeiten zu lassen. Erst im Anschluss wird ihnen der zweite Teil (mit den Aufträgen für beide Textauszüge) gegeben. Dieses Verfahren empfiehlt sich, weil es den Schülerinnen und Schülern einerseits ermöglicht, auf einem sehr begrenzten Feld **selbstständig** zu arbeiten, und weil es sie andererseits anregt, ihre erworbenen Kenntnisse auf diesem begrenzten Feld sehr **intensiv** und detailliert anzuwenden.

Mögliche **Ergebnisse**:

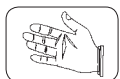


Die Schülerinnen und Schüler sollten feststellen, dass der erste Satz, „*Mein Name ist Helmut Maier*“, der später wiederholt und erweitert wird, nicht (nur) an den Leser gerichtet ist, sondern ein **Zitat** darstellt: Mit diesem Satz beginnt der **Ich-Erzähler** offenbar immer seine Sprachkurse. Diese beiden Zitate sollten durch die Betonung also markant von den beiden Sätzen dazwischen abgehoben werden und den Tonfall des Lehrers aufnehmen (den die Schülerinnen und Schüler dazu definieren müssen!), den er im Sprachkurs vermutlich anspricht.

Weitere Äußerungen stammen von namentlich aufgeführten Sprachschülern, **Douglas Black, Giovanna Pesa** und anderen, die nur in allgemeiner Form angesprochen werden. Bei den beiden Zitaten, die in unvollkommenem Deutsch wiedergegeben sind, handelt es sich offenkundig um Zitate dieser Sprachschüler, die noch kaum Deutsch können – das müsste lautmalerisch kenntlich gemacht werden.

Im Mittelteil klingt eine **emotionale Reserve** oder Belastung des Erzählers an, z.B. indem er vermerkt, der ungünstigste Fall sei der häufigste, oder indem er das „*x-mal*“-ige Wiederholen sprachlich vorführt. Auch dies sollte oder kann im Lesevortrag bereits anklingen.

Mit jenen Arbeitsaufträgen, die sich auf den gesamten Textauszug beziehen, werden diese und andere Strukturen weiterverfolgt und vertieft. Der große Vorzug dieses Textes ist, dass er eine **Vielzahl** zum Teil **auch widersprüchlicher Emotionen** enthält. Er offenbart Langeweile und Überdruß – sehr intensiv in der Schilderung des verzögerten Verstehens –, dabei aber durchaus auch Interesse an den Studenten und Verständnis für ihre Lage. Am Schluss kommt sogar noch Unsicherheit hinzu.



Arbeitsauftrag 3 soll die Schülerinnen und Schüler zum **Experimentieren** bringen. Sie können am praktischen Beispiel erleben, dass eine umfassende Interpretation nicht nur Voraussetzung für einen Lesevortrag ist, sondern dass es, wie bei allen Interpretationstechniken, zulässige **Varianten** und Nuancierungen gibt, die man auch über den Lesevortrag ausdrücken kann.

Vom Vorlesen zum Interpretieren**8.23****Texte und Materialien – M 1****„Der Zug kommt“**

Im Folgenden finden Sie fünf einfache Aussagesätze, genauer gesagt: wörtliche Reden. Sie wissen nicht, in welchem Zusammenhang sie ausgesprochen wurden.

Erster Satz:

„Der Zug kommt.“

Zweiter Satz:

„Die Farbe gefällt mir.“

Dritter Satz:

„Wir sind schon länger da.“

Vierter Satz:

„Ich kann das gar nicht glauben.“

Fünfter Satz:

„Bis 13.00 Uhr werden wir es nicht schaffen.“

Arbeitsauftrag:

1. Suchen Sie sich eine der Äußerungen aus – die, unter der Sie sich spontan am meisten vorstellen können.
2. Stellen Sie sich eine Situation vor, in die der Satz passt. Gestalten Sie diese in einem (kurzen) Dialog schriftlich aus.
3. Sprechen Sie vor der Klasse nicht den ganzen Dialog, sondern nur diesen einen Satz konzentriert und in der richtigen Betonung aus.

Vom Vorlesen zum Interpretieren**8.23****Texte und Materialien – M 2₍₂₎****Arbeitsauftrag:**

1. Tragen Sie (zusätzlich zu den originalen Regieanweisungen, die das Spielen betreffen) farbige Markierungen ein, die das Betonen (beim Lesevortrag) steuern.
2. Markieren Sie drei Äußerungen, die man im Rahmen eines solchen Gespräches sehr unterschiedlich betonen könnte.
3. Wie könnten die Beteiligten in diesem Dialog agieren, welche Haltungen könnten sie einnehmen? Vervollständigen Sie das folgende Schema.

Politesse	Herr	Gattin	Gatte
		weinerlich	
streng, amtlich			spöttisch
	verunsichert	empört	
freundlich	rechthaberisch		sachlich

4. Verteilen Sie die Rollen auf die vier Mitglieder Ihrer Arbeitsgruppe. Suchen Sie sich je ein Rollenmuster aus und bereiten Sie den Dialog zum Lesevortrag vor der Klasse vor.

8.23

Vom Vorlesen zum Interpretieren

Texte und Materialien – M 3

Karl Valentin: Streit mit schönen Worten (1940)

- Sie: Mei Ruh lass mir!
- Er: Du mir auch!
- Sie: Ich weiss schon, wieviel es g'schlagen hat!
- Er: Ich auch!
- Sie: A anderer Mann geht auf d'Nacht in sein Wirtshaus und kommt in der Früh heim, aber das ist Dir ja alles fremd, Du fühlst Dich ja nur am häuslichen Herd glücklich!
- Er: Du hockst ja auch lieber daheim bei mir!
- Sie: Ja; wenn Du es nur einsiehst!
- Er: Du hast mir noch jede Stunde meines Lebens verschönt!
- Sie: Du mir genau so; und wenn ich noch so betrübt war, so warst es Du, der mir jeden Wunsch von den Augen absah!
- Er: Ja, weisst Du noch, wie wir damals in jener Sommernacht allein auf einer Bank sassen; Du wolltest noch bleiben und ich wollte noch bleiben, und dann kam der Schutzmann, der uns dann fragte, was wir denn da wollen.
- Sie: Ja, und dann warst Du es, der gesagt hat, ach lassen Sie uns doch allein!
- Er: Ja, das weiss ich noch, aber Gott sei Dank war der Schutzmann dann vernünftiger und ist gegangen.
- Sie: Drum sag ich es 1000 mal: hätte ich nur einen anderen kennen gelernt als Dich, was hätt' ich denn an einem anderen gehabt: nichts als Verdruss und Aerger!
- Er: Ach, wenn man Dich so ansieht --- Du bist ja so eine --- ach --- ich kann mich gar nicht ausdrücken --- so ein ----- dass ich Dir gleich stundenlang in die Augen schauen könnte!
- Sie: Du kannst natürlich nichts als einem Sachen ins Gesicht schleudern, die leider wahr sind! Aber meine liebe Schwiegermutter ist ja dieselbe wie ihr Herr Sohn; die kann ja auch sonst nichts, als mir recht schön ins Gesicht tun und hinter meinem Rücken lobt sie mich, wo sie mich nur loben kann! Aber da bin ich ihr gut genug, dass ich ihr meine ganze Wäsche waschen lasse, alle Näharbeiten lass ich ihr zukommen ohne einen Pfennig zu verlangen, da ist man dann die Schwiegertochter hinten und vorne! Zum Weihnachtsfest alle Jahre hab ich von ihr die schönsten Präsente angenommen ohne ein Wort zu sagen, aber das ist scheint's alles vergessen!
[...]

(aus: Karl Valentin, Sämtliche Werke. Band 4: Dialoge, © 1996 Piper Verlag GmbH, München)

Arbeitsauftrag:

1. Erklären Sie, worauf die Komik dieses Dialogs beruht.
2. Bereiten Sie ihn zu einem Lesevortrag vor. Worauf müssen Sie achten?
3. Beschreiben Sie Ihre Erfahrungen beim Sprechen des Dialogs.

8.23

Vom Vorlesen zum Interpretieren

Texte und Materialien – M 4₍₂₎

- Annette Natürlich. Ich hoffe, dass ... Ich hoffe, dass alles gut wird.
- Véronique Hoffen wir's.
Leichte Unschlüssigkeit
- Annette Hinreißend, diese Tulpen.
- Véronique Die sind von dem kleinen Blumenladen im Mouton-Duvernet-Markt. Sie wissen schon, ganz oben der.
- Annette Ah ja.
- Véronique Sie kommen jeden Morgen frisch aus Holland, zehn Euro für einen Arm voll, fünfzig Stück.
- Annette Ach was!
- Véronique Sie wissen schon, ganz oben der.
- Annette Ja, ja.
- Véronique Haben Sie gewusst, dass er Ferdinand nicht verraten wollte?
- Michel Nein, wollte er nicht.
- Véronique Das war beeindruckend, dieses Kind mit seinem zerschmetterten Gesicht, den zerschmetterten Zähnen zu sehen, das ihn partout nicht verraten wollte.
- Annette Kann ich mir vorstellen.
- Michel Aber seien wir ehrlich, Véronique, das lag auch daran, dass er vor seinen Klassenkameraden nicht als Denunziant dastehen wollte, das war nicht nur Tapferkeit.
- Véronique Stimmt schon, aber Tapferkeit ist auch eine Art Gemeinschaftssinn.
- Annette Natürlich ... Und wie ...? Also, ich meine, wie haben Sie es erfahren, dass es unser Ferdinand war?
- Véronique Wir haben Bruno erklärt, dass er diesem Jungen keinen Gefallen tut, wenn er ihn deckt.
- Michel Wir haben zu ihm gesagt, wenn dieser Junge denkt, er kann ungestraft drauflosprügeln, warum sollte er dann damit aufhören?
- Véronique Wir haben zu ihm gesagt, wenn wir die Eltern dieses Jungen wären, wir würden unbedingt Wert darauf legen, dass man uns informiert.
- Annette Natürlich.
- Alain Ja ... *Sein Handy vibriert.* Entschuldigen Sie bitte ... *Er entfernt sich von der Gruppe.* [...]

(Yasmina Reza, „Der Gott des Gemetzels“. Schauspiel. Aus dem Französischen von Frank Heibert und Hinrich Schmidt-Henkel. © Yasmina Reza; für die deutschsprachige Buchausgabe © 2006 Libelle Verlag)

Arbeitsauftrag:

1. Beschreiben Sie die Atmosphäre, die sich zwischen den vier Gesprächspartnern entwickelt. Zeigen Sie, möglichst genau am Text, Brüche und Dissonanzen auf.
2. Charakterisieren Sie die vier Personen. Fertigen Sie jeweils eine stichwortartige Skizze an, wie Sie die Person in einem Lesevortrag sprechen und artikulieren lassen wollen.
3. Verteilen Sie die Rollen in Ihrer Arbeitsgruppe und bereiten Sie Ihre Rolle für einen gemeinsamen Lesevortrag vor.