

Jan Standke (Hg.)

Drama und Theater der Gegenwart

Literarisches Lernen und ästhetische Bildung
zwischen Textanalyse und Aufführungsrezeption

Jan Standke und Dieter Wrobel (Hg.)

Beiträge zur Didaktik
der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur

Band 8

Jan Standke (Hg.)

Drama und Theater der Gegenwart

**Literarisches Lernen und
ästhetische Bildung zwischen
Textanalyse und Aufführungsrezeption**

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

**Drama und Theater der Gegenwart.
Literarisches Lernen und ästhetische Bildung
zwischen Textanalyse und Aufführungsrezeption /**

Herausgegeben von Jan Standke. -

Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2021

(Beiträge zur Didaktik

der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur; Bd. 8)

ISBN 978-3-86821-910-4

Umschlagabbildung: shutterstock,
pin art: Theaterdrama und Comedy-Masken, Farbvektor

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2021

ISBN 978-3-86821-910-4

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

Postfach 4005, 54230 Trier

Bergstraße 27, 54295 Trier

Tel. (0651) 41503, Fax 41504

Internet: <http://www.wvttrier.de>

E-Mail: wvt@wvttrier.de

Inhaltsverzeichnis

Gegenwartsdramatik, Theaterkultur und Literaturunterricht	1
JAN STANDKE	
Schlechte Zeiten fürs Theater. Apropos Corona: Über Schwierigkeiten der Kunst mit dem Fortschritt und über ihre heimliche Sympathie mit dem Leiden	15
CAROLINE BADER UND JOHANNES ODENDAHL	
Zwischen traditionellen Formen und aktuellen Performancekulturen. Wie bewältigt man Drama und Theater der Gegenwart im Unterricht?	27
STEFAN SCHROEDER UND RAPHAELA TKOTZYK	
Epik ist das neue Drama!? Literaturtheoretische und literaturdidaktische Perspektiven auf das Phänomen der Romandramatisierung	43
LARISSA SCHULER UND CHRISTIAN SINN	
Wahrnehmung in Zwischen-Räumen. Theaterdidaktische Perspektiven der Aufführungsrezeption	59
PHILIPP KAMPS	
Das Kinder- und Jugendtheater als Ort gesellschaftlichen Engagements	77
JOHANNES MAYER	
Adoleszenzdramatik. Lutz Hübners und Sarah Nemitz' Gegenwartsstück <i>Paradies</i> (2017) im Literaturunterricht der Sekundarstufe II	89
ANKE CHRISTENSEN	
Jonas Hassen Khemiris <i>INVASION!</i> Subjektivierungsanalytische Perspektiven für den Literaturunterricht	107
VESNA BJEGAČ UND NINA SIMON	
Transkulturelle Wahrnehmungsräume in der Theaterdidaktik. Die Theaterarbeit von Nuran David Calis	119
INES BÖKER	

Handlungsorientierte Gegenwartsdramatik? Literarisches Lernen und wissensorientierte Didaktik mit Ferdinand von Schirachs Theaterstück <i>Terror</i> (2015)	129
JULIA VON DALL'ARMI	
Keine Angst vor postdramatischem Theater. Falk Richters <i>FEAR</i> (2015) im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe	141
KRISTINA KOCYBA	
Freaks, Stars und Volksvernichter. Nikolaus Habjans postdramatisches Puppentheater im Deutschunterricht	161
GEORG HUEMER	
Ästhetik und Partizipation. Anregungen für den Deutschunterricht aus der Verbindung von DaZ-Forschung und Theaterpraxis	179
STEFAN MAIER	
„Zeus ist mein Vater, weil ich so mächtig bin wie er!“ Adaptionen griechischer Sagen im Live-Rollenspiel STARS	197
KATRIN GENEUSS UND GABRIELE RUPPERT	
Über die Autorinnen und Autoren	209

Epik ist das neue Drama!?

Literaturtheoretische und literaturdidaktische Perspektiven auf das Phänomen der Romandramatisierung

LARISSA SCHULER UND CHRISTIAN SINN

Einleitung

Die literaturwissenschaftliche Forschung zum Phänomen der Romandramatisierung scheint zwar bisher quantitativ gesehen im Vergleich zu anderen Forschungsfeldern unterrepräsentiert zu sein. Durch Birte Lipinskis *Romane auf der Bühne. Form und Funktion von Dramatisierungen im deutschsprachigen Gegenwartstheater*¹ liegt nun jedoch eine umfangreiche Studie vor, die die wesentlichen Fragestellungen auch für zukünftige Forschungen liefert:

Wo finden sich in den gattungsspezifischen Analysemodellen [von Epik und Dramatik] parallele Strukturen, die lediglich anders benannt sind? Warum werden bestimmte Phänomene, die in beiden Bereichen bestehen, nur in einem Bereich benannt und warum ist gerade dort das Interesse so hoch, das betreffende Phänomen zu benennen? Für welche Phänomene und Begriffe findet sich in der anderen Gattung keine direkte Entsprechung, und: Handelt es sich dabei um echte Darstellungsgrenzen oder lediglich um Abweichungen von tradierten Formen? Gibt es in beiden Gattungen Phänomene, die dieselbe Funktion haben, also als wirkungsäquivalent betrachtet werden können?²

Unser Beitrag bezieht diese Fragestellungen auf Texte des Jugendtheaters der letzten Jahre und bewegt sich nicht nur an der disziplinären Schnittstelle von Theaterwissenschaft, Theaterpädagogik, Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft,³ sondern berührt damit auch den zentralen Nerv der derzeit in der Deutschdidaktik heftig geführten Diskussion zum fachlichen Zusammenhang zwischen der Universitätsdisziplin Germanistik und dem Schulfach Deutsch.⁴ Denn wenn die deutschdidaktische Forschung, im Vergleich mit anderen Fachdidaktiken immer eng mit ihrer ‚Mutterdisziplin‘ der Germanistik verbunden, das Feld von Drama und Theater in den Blick nimmt, verschieben sich die oft hierarchisch gedachten Differenzen zwischen Literaturwissen-

* Der Beitrag erschien zuerst in: *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule* 2/2020, S. 147-162.

1 Birte Lipinski, 2014, *Romane auf der Bühne. Form und Funktion von Dramatisierungen im deutschsprachigen Gegenwartstheater*, Tübingen: Narr.

2 Ebd., S. 87.

3 Vgl. Anne Steiner, 2018, *Drama und Theater*, in *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*, Bd. 3, hrsg. von Jan M. Boelmann, Baltmannsweiler: Schneider, S. 221-229, hier: S. 221f.

4 Siehe Thorsten Pohl, 2019, *Zum fachlichen Zusammenhang zwischen der Universitätsdisziplin Germanistik und dem Schulfach Deutsch*, in: *Didaktik Deutsch* 46, S. 4f.

schaft und Literaturdidaktik. So gehen dramenpädagogische Ansätze davon aus, dass Dramen nicht primär als Lesetexte konzipiert sind, sich dies in ihrer formalen Struktur und sprachlichen Gestaltung widerspiegelt und sie deshalb einer anderen Lektürepraxis als Prosatexte bedürfen.⁵ Gleichzeitig wird eine Diskrepanz zwischen der einerseits „zunehmende[n] Bedeutung an spiel- und theaterpädagogischen Ansätzen“ und dem andererseits eher geringen „Interesse am Drama als historisch gewachsener literarischer Gattung“⁶ konstatiert. Dieser Beobachtung entspricht der Trend zur Dramatisierung von Erzähltexten, der an sich zwar keinesfalls neu ist⁷, sich aber doch gerade innerhalb des Jugendtheaters in den letzten Jahren als derart prominent erweist, dass der vorliegende Beitrag von diesem Phänomen ausgehend sowohl für ein komplementäres und nicht hierarchisches Verhältnis zwischen literaturtheoretischer und literaturdidaktischer Perspektive als auch für eine Enthierarchisierung von Medien und Gattungen argumentiert. Dafür spricht zudem, dass die didaktische Situation hier gleichsam von sich aus auf ein Problem aufmerksam macht, das theoretisch zuerst einmal gar nicht so im Blick war.

Denn zunächst einmal scheint das Theater im Vergleich mit episch oder auch lyrisch verdichteten Symbolsystemen eine weniger komplexe Gattung mit dem daraus allerdings resultierenden didaktischen Vorteil zu sein, ähnlich einer Literaturverfilmung den Weg zur Beschäftigung mit ‚dichteren‘ Texten bahnen zu können. Jedoch tritt in dieser natürlichen Didaxe des Theaters ein medienspezifischer Reibungsverlust ein: Dramatisierungen epischer Texte lösen laut Lipinski deren Ambiguität auf, da sich auf der Bühne die Wahrnehmung des Rezipienten oder der Rezipientin „nicht so unauffällig lenken“⁸ lässt, während epische Texte z.B. durch textimmanente Rezeptionsreflexionen⁹ Leserinnen und Leser über ihre Rezeptionen zwar auch aufklären können, diese zumeist aber in verschwiegener Form manipulieren, d.h. diese Problematik medienspezifischer Differenzen wäre dann im Unterricht eigens vor- und nachzubereiten. Gleichwohl erzeugt der Blick auf die medialen Differenzen nur unter dem Aspekt der Mehrdeutigkeit wie auch im Falle von Literaturverfilmungen eine gewisse Schiefelage, denn Dramatisierungen wie auch anspruchsvolle filmische Adaptionen kompensieren die Disambiguierung durch eine in den epischen Texten selbst angelegte metatextuelle Reflexion, z.B. indem durch Figuren im Dialog zugleich ein Kommentar über den weiteren Handlungsverlauf oder sogar die spezifische epische Untergattung erfolgt.

5 Vgl. Steiner, Drama [Anm. 3], S. 221.

6 Klaus-Michael-Bogdal und Clemens Kammler, 2012, Dramendidaktik, in: Grundzüge der Literaturdidaktik, 6. Aufl., hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Herrmann Korte, München: dtv, S. 177-189, hier: S. 177.

7 Vgl. Lipinski, Romane [Anm. 1], S. 4f.

8 Ebd., S. 301.

9 Vgl. Christian Sinn, 2015, Textanalyse und -interpretation in Schule und Hochschule. Eine Einführung am Beispiel von Erzähltexten, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 49-58.

Die Dramatisierung von Romanen stellt daher intermedialitätstheoretisch betrachtet nur einen Sonderfall des allgemeinen Problems der Konvertierung eines Mediums in ein anderes dar: Wie steht es mit dem komplexen intertextuellen Symbolgefüge und der damit verbundenen Vielfalt von Lesarten eines epischen Textes, wenn er auf die raumzeitliche Aufführungssituation des Theaters beschränkt wird? Welchen Kastrationen ist ein ursprünglich potenter Text ausgesetzt, wenn er auf die bestimmte Deutung einer Regisseurin oder eines Regisseurs verkürzt wird? Diese Fragen lassen sich nicht abschaffen, sie konstituieren in der Spannung von Text und Inszenierung einen wesentlichen Aspekt unserer Kultur, der dort besonderes medientheoretisches Interesse verdient, wo im Medium des Theaters selbst diese Differenz reflektiert und ausgehandelt wird. Daraus erzeugt sich für die Literaturdidaktik die Anschlussfrage, inwiefern und wie Schüler und Schülerinnen altersgerecht und im Hinblick auf ihre konkrete Zielstufe zu einer solchen Einsicht in Medienreflexivität hingeführt werden können. Hierbei ist zu beachten, dass bei der (schulischen) Lektüre eines Dramentextes von einer während des Leseakts stattfindenden „mentalen Inszenierung“¹⁰ ausgegangen wird. Diese „aufführungsbezogene“¹¹ Lektürepraxis ist ohne die theatrale Erfahrung selbst nicht denkbar, sie nimmt gleichsam ihren Ausgang in den bereits gesehenen Inszenierungen und der Theaterbesuch inklusive Vor- und Nachbereitung wird zum integralen Bestandteil der Unterrichtseinheit. Der eine Romanlektüre begleitende Theaterbesuch muss sich konzeptionell freilich anders einordnen, bietet der Text hier von sich aus keine Hinweise für eine „aufführungsbezogene“ Lektüre. Lehnt man die Auffassung einer rein illustrierenden bzw. vereinfachenden Inszenierung ab, bietet der Weg über die Intermedialitätstheorie eine Möglichkeit der didaktischen Einbettung. Dabei wird im Anschluss an Kati Röttger davon ausgegangen, dass Theater grundsätzlich als intermediales Geschehen zu verstehen ist und in diesem Sinn auch Reflexionsräume erschließt: „Theater als intermediales Ereignis eröffnet und inszeniert Perspektiven auf die Medien, in denen es wirksam ist. Wenn ein Medium in einem weiteren Medium zur Erscheinung gelangt, dann kann es auch Gegenstand theoretischer Erörterung werden.“¹² Vor diesem Hintergrund wird zunächst das intermediale Potential dreier Beispieltexte und ihrer Dramatisierung diskutiert, wobei die Beispielanalysen auch Anschlussmöglichkeiten für den Literaturunterricht aufzeigen. Im Anschluss an die Beispielanalysen erfolgt eine theoretische Kontextualisierung des Phänomens der Romandramatisierung am Beispiel Fontanes sowie ein Fazit hinsichtlich der didaktischen Perspektive.

10 Rudolf Denk und Thomas Möbius, 2017, Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung, 3., neu bearb. und erw. Aufl., Berlin: Erich Schmidt, S. 101.

11 Ebd.

12 Kati Röttger, 2008, Intermedialität als Bedingung von Theater: Methodische Überlegungen, in: Theater und Medien/Theatre an the Media, hrsg. von Henry Schoenmakers, Henry Bläske, Kay Kirchmann und Jens Ruchatz, Bielefeld: transcript, S. 117-124, hier: S. 122.

Peter Stamm: *Agnes*

Als erstes Beispiel dient der 1998 erschienene Debütroman *Agnes* des Schweizer Autors Peter Stamm. Innerhalb kurzer Zeit entwickelte sich der Text zu einer beliebten Schullektüre und gehörte zu den Pflichtlektüren für das Abitur 2013 bis 2018 an beruflichen sowie für das Abitur 2014-2018 an allgemeinbildenden Gymnasien in Baden-Württemberg.¹³ Im Zentrum des Textes steht die Liebesgeschichte zwischen Agnes, einer jungen Doktorandin der Physik, und dem älteren, namenlosen Ich-Erzähler. Während der im Roman erzählten Zeit von 9 Monaten – nicht zufällig die ungefähre Dauer einer Schwangerschaft – entwickelt sich die Beziehung zwischen Agnes und dem Erzähler zunächst sehr schnell bis hin zum Zusammenziehen und Agnes' Schwangerschaft, die in einer Fehlgeburt endet. Dass es sich um keine glückliche Liebesgeschichte handelt, wird bereits mit den ersten Sätzen deutlich gemacht: „Agnes ist tot. Eine Geschichte hat sie getötet.“¹⁴ Ob dieser Tod wörtlich oder im übertragenen Sinn zu verstehen ist, lässt der Text offen. Die „Geschichte“ lässt sich nämlich auch auf die metadiegetische Geschichte, die der Ich-Erzähler über sein „Geschöpf“¹⁵ Agnes schreibt, beziehen.

Für die Beliebtheit des Textes in schulischen Kontexten können neben der zentralen Frage, ob Agnes ‚wirklich‘ stirbt, mehrere Gründe genannt werden: Zum einen ist der Text mit 160 Seiten vom Umfang her überschaubar und damit für die Lektüre als Ganzschrift gut geeignet. Weiterhin zeichnet sich der Roman durch eine komplex angelegte Erzählsituation aus, die aus didaktischer Sicht viele Übungsgelegenheiten für Phänomene wie unzuverlässiges Erzählen, Erzählen auf mehreren Zeit- und Diegese-Ebenen, zirkuläre und symmetrische Erzählstrukturen oder Metapoetizität bietet. Daneben greift der Text neben grundsätzlichen Fragen („Was ist Glück?“) auch aktuelle Themen und Problemfelder der (post-)modernen Existenz auf. Nicht zuletzt bietet der Roman eine Vielzahl intermedialer Aspekte, die von einfachen intermedialen Bezügen wie Verweisen auf die Musik Schuberts und Mozarts oder Kokoschkas *Mörder, Hoffnung der Frauen* über poetologisch selbstreflexive Kommentare zum Pointilismus bis hin zu komplexen strukturellen Interferenzen des filmischen Erzählens reichen.

Exemplarisch soll an dieser Stelle auf die Aspekte des Erzählers, der Zeit- und Erzählebenen sowie der Intermedialität eingegangen werden. Diese Aspekte können als Merkmale eines ‚potenten‘ Textes gelesen werden und zu Recht stellt sich die Frage nach einem möglichen Verlust von Ambiguitäten, Lesarten und Deutungsangeboten im Zuge einer Dramatisierung. Seine Bühnenpremiere feierte der Text 2012 am Staatstheater Karlsruhe in der Inszenierung von Christian Papke¹⁶, wo als Grund für die

13 <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/sprachen-und-literatur/deutsch/pruefungen/abi> (Abruf: 18.06.2020).

14 Peter Stamm, 2013, *Agnes*, 18. überarb. Aufl., Frankfurt a.M.: Fischer, S. 9.

15 Ebd., S. 62.

16 <http://spielzeit12-13.staatstheater.karlsruhe.de/programm/info/1451/> (Abruf: 18.06.2020).

Dramatisierung des Textes dann auch recht pragmatisch die Aufnahme des Romans in die Pflichtlektüre der Gymnasien genannt wird.¹⁷ In diesem Zusammenhang erfährt der Roman bald weitere Bearbeitungen auch für den Bereich des Jugendtheaters, so z.B. 2014 im Jungen Theater Konstanz¹⁸.

In Bezug auf das Wegfallen der Erzählinstanz im Drama konstatiert Pfister: „Durch die Abwesenheit eines Erzählers, eines vermittelnden Kommunikationssystems, werden die Möglichkeiten, eine Figur in ihrer biografisch-genetischen Dimension und im Innenraum ihres Bewusstseins darzustellen, reduziert.“¹⁹ Diese Reduktion kann relativiert werden, wenn es sich, wie im Fall von *Agnes*, um einen Ich-Erzähler handelt. Wie die Figur im Drama ist der Ich-Erzähler ein „Sich-selbst-Darstellender“²⁰, konstituiert über Rede und Interaktion. Im Fall des Ich-Erzählers in *Agnes* gibt es berechnete Hinweise für ein unzuverlässiges Erzählverhalten. So erwähnt der Ich-Erzähler z.B. einmal ein chinesisches Restaurant als Ort der ersten Verabredung²¹, an anderer Stelle ein indisches Lokal²². Offengelegt wird so die Unzuverlässigkeit des Gedächtnisses und damit des Berichts durch den Erzähler, aber auch die Begrenztheit der menschlichen Erinnerung allgemein: „Ich war erstaunt, wie vieles Agnes und ich anders erlebt oder anders in Erinnerung hatten.“²³ Viele dieser Ambiguierungen finden in dialogischer Form statt, wie überhaupt der Roman einen hohen Anteil wörtlicher Rede aufweist. Dies erleichtert die Übernahme in die Karlsruher Bühnenfassung, während das Erzählen auf mehreren Zeitebenen chronologisch geglättet wurde.²⁴ Eine andere Lösung fand die Konstanzer Inszenierung von Holle Münster, die sich für eine Doppelbesetzung der Protagonisten entschied und die Handlung zeitversetzt von zwei Paaren einmal vorwärts und einmal rückwärts spielen ließ.²⁵ Dadurch gelingt es, sowohl das Spiel mit verschiedenen Diegese- als auch Zeitebenen in das theatrale Zeichensystem zu konvertieren und mit den jeweils medienspezifischen Codes wirkungsäquivalente Effekte zu erreichen.

Anhand zahlreicher Beispiele intermedialer Referenzen zeigt der Roman ein großes Interesse an der Auseinandersetzung mit seiner eigenen Medialität: Neben der ex-

17 https://badisches-staatstheater-karlsruhe.blogspot.com/2012/11/peter-stamm-agnes-24112012_25.html (Abruf: 18.06.2020).

18 <http://www.theaterkonstanz.de/tkn/veranstaltung/06394/index.html> (Abruf: 18.06.2020).

19 Manfred Pfister, 2001, *Das Drama. Theorie und Analyse*, 11. Aufl., München: W. Fink, S. 223.

20 Ebd.

21 Stamm, *Agnes* [Anm. 14], S. 22.

22 Ebd., S. 56.

23 Ebd.

24 https://badisches-staatstheater-karlsruhe.blogspot.com/2012/11/peter-stamm-agnes-24112012_25.html (Abruf: 18.06.2020).

25 <http://www.theaterkonstanz.de/tkn/veranstaltung/06394/index.html> (Abruf: 18.06.2020).

pliziten Thematisierung der Wirkmacht von Literatur („Eine Geschichte hat sie getötet“) werden auch andere Medien in verschiedenen Formen strukturell und/oder inhaltlich aufgegriffen. So tritt z.B. neben die schreibende Aneignung der Welt durch den Ich-Erzähler ein zweiter, visueller und auditiver Zugang. Agnes, eigentlich rational-analytische Naturwissenschaftlerin, spielt in ihrer Freizeit in einem Streichquartett, dessen Wahl der Stücke das Befinden von Agnes spiegelt: „„Spielt ihr nicht Schubert?“ – „Nicht mehr“, sagte Agnes und lächelte, „die anderen fanden, das sei im Moment nicht das Richtige für mich. Jetzt spielen wir Mozart.“²⁶ Daneben besitzt Agnes eine analoge Videokamera, mit der sie Teile des Zusammenlebens mit dem Erzähler stumm dokumentiert. Diese Videos dienen dem Erzähler als Erinnerungshilfe und machen doch gleichzeitig das unterschiedliche Erleben der gemeinsamen Zeit deutlich: „Manchmal erahne ich, weshalb Agnes die Kamera eingeschaltet hat: eine seltsam geformte Wolke, eine Reklametafel, in der Ferne ein Streifen Wald, fast unsichtbar durch das Weitwinkelobjektiv.“²⁷ Diese Videokamera wird in der Konstanzer Inszenierung ebenfalls integriert und kann vom Publikum als Anlass genommen werden, den Status medial vermittelter Wahrnehmung grundsätzlich zu hinterfragen.

An prominenter Stelle im Text findet sich ein weiterer intermedialer Bezug, der das Verhältnis der beiden Figuren zueinander sowie die Machart der Erzählung selbst beleuchtet. Agnes und der Ich-Erzähler besuchen, kurz nachdem sie zusammengezogen sind, das Art Institute of Chicago, wo sie Seurats Gemälde *Un dimanche après-midi à l'Île de la Grande Jatte* betrachten. Das Gespräch über das Bild geht nahtlos in eine Reflexion über Selbst- und Fremdwahrnehmung über, wenn sich Agnes und der Ich-Erzähler gegenseitig Identifikationsfiguren im Bild zuweisen, um letztlich die Technik des Pointilismus auf ihre eigene Geschichte zu beziehen: „„Glück malt man mit Punkten, Unglück mit Strichen“, sagte sie. „Du musst, wenn du unser Glück beschreiben willst, ganz viele kleine Punkte machen wie Seurat. Und dass es Glück war, wird man erst aus der Distanz sehen.“²⁸ Metapoetisch gelesen erklärt sich damit auch die Machart des Textes, der aus vielen kleinen Einzelbildern ein großes Ganzes entstehen lässt, das sich erst aus der Distanz der gesamten Lektüre erschließen lässt. Gattungstheoretisch betrachtet weisen diese Einzelbilder szenischen Charakter auf, was die Konstanzer Inszenierung aufgreift, indem sie jeweils mit nummerierten Tafeln den Szenen- bzw. Kapitelwechsel anzeigt.

Auch die Karlsruher Bühnenfassung setzt auf das intermediale sowie intertextuelle Potential des Textes: neben den bereits skizzierten intermedialen Bezügen verfügt der Roman über ein dichtes intertextuelles Verweissystem – beginnend mit dem vorangestellten Motto aus John Keats' *The Eve of St. Agnes* über Shakespeares Sonett XVIII bis zu Gedichten von Robert Frost und Dylan Thomas, die teils in engerer, teils in loser Verbindung zur Handlung stehen. Christian Papke baut dieses Netz weiter aus,

26 Stamm, Agnes [Anm. 14], S. 121.

27 Ebd., S. 10.

28 Ebd., S. 69.

indem er zusätzliche Verweise auf die Hoch- aber auch der Populärkultur in den Text integriert: So zitiert der Protagonist neben Schillers *Don Carlos* auch *Asterix* und eine Sequenz aus Rob Reiners Komödie *When Harry Met Sally*.²⁹ Die Durchmischung unterschiedlichster Textquellen macht besonders deutlich, wie durch die Decodierung intertextueller Zitate abhängig vom Vorwissen unterschiedliche Deutungsangebote entstehen, was auch einen niederschweligen Einstieg in die Nachbereitung und die Reflexion divergierender Lesarten erlaubt.

Wolfgang Herrndorf: *Tschick*

Im Gegensatz zu *Agnes*, wo die Dramatisierung Folge des großen (schulischen) Erfolgs der Romanfassung war, muss im Fall von *Tschick* die Entstehung eher parallel betrachtet werden: Der Dresdner Chefdramaturg Robert Koall, gleichzeitig ein enger Freund des Autors Wolfgang Herrndorf, beschreibt, wie bereits vor der Entdeckung des Romans, die v.a. in Zusammenhang mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis 2011 steht, die Dramatisierung des Textes geplant war.³⁰ Seine Bühnenfassung ist bislang auch die einzige vom Rowohlt-Verlag autorisierte Adaption und liegt den meisten der inzwischen zahllosen Inszenierungen zugrunde. So wird *Tschick* bereits ein Jahr nach der Uraufführung „zum meistgespielten Jugendstück deutschsprachiger Bühnen“³¹.

Koall erklärt sich den Erfolg des Stücks zum einen aus der Alterslosigkeit des Stoffs (im Sinne von All-Age-Literatur), zum anderen handle es sich um ein für das Theater „dankbares Werk: eine Art Roadmovie, die Geschichte zweier Jungs auf der Flucht in die Walachei, die man mit wenigen Leuten auf die Bühne bringen kann“³². Bereits bei der Lektüre drängen sich aufgrund der filmischen Erzählweise³³ des Romans Bilder dieser Reise auf, entsprechend habe sich „das [...] von selber dramatisiert“³⁴. Dafür spricht auch die an sich schon szenische, d.h. in Stationen angelegte, Struktur der Handlung. Andererseits weist Christian Rakow in seiner Rezension zu Recht darauf hin, dass *Tschick*, ungeachtet seiner konzeptionellen Mündlichkeit und

29 Vgl. die unveröffentlichte Materialmappe des Badischen Staatstheaters Karlsruhe zu *Agnes*, erstellt von Marc Ober, Produktionspädagog in der Premierspielzeit 2012/13, S. 12f.

30 <https://www.zeit.de/2012/46/Robert-Koall-Wolfgang-Herrndorf-Tschick> (Abruf: 18.06.2020).

31 <https://www.goethe.de/de/kul/tut/gen/kuj/20392673.html> (Abruf: 18.06.2020).

32 <https://www.zeit.de/2012/46/Robert-Koall-Wolfgang-Herrndorf-Tschick> (Abruf: 18.06.2020).

33 Ausführlich dazu: Peter Langemeyer, 2019, Von der Roadnovel zum Roadmovie. *Tschick* und der Film: Medienreflexion und Medienwechsel, in: „Germanistenscheiß“. Beiträge zur Werkpolitik Wolfgang Herrndorfs, hrsg. von Matthias N. Lorenz, Berlin: Frank und Timme, S. 203-235.

34 https://www.deutschlandfunkkultur.de/dramaturg-herrndorf-ist-publikum-wichtiger-als-preis.954.de.html?dram:article_id=147091 (Abruf: 18.06.2020).

vielen Dialogpassagen, „ganz von der Tonspur des Erzählers [lebt], also durch und durch narrativ“³⁵ ist. Der Erzähler ist in diesem Fall der 14-jährige Maik Klingenberg, dessen Bericht sowohl im Roman als auch auf der Bühne in einem authentischen, lakonisch-pubertären Ton durch die Handlung führt. Wie bereits im Fall des Ich-Erzählers bei *Agnès* wird auch diese Erzählstimme für die Dramatisierung beibehalten, auch in der Bühnenfassung von *Tschick* tritt der Protagonist als Erzähler vors Publikum, was zu einem Wechselspiel von Erzähl- und Dialogsequenzen führt. Koall „platziert das Werk damit in der neueren Tradition eines betont epischen Theaters, wie es etwa Armin Petras pflegt“³⁶.

Überhaupt bleibt die Bearbeitung nah am Romantext. Dies gilt auch für das dichte intermediale Verweissystem, das gleichsam den Rahmen für Maiks Bericht absteckt: an die Popliteratur der 1990er Jahre erinnernde Zitate aus Musik, TV und PC-Spielen zeichnen ein konkretes Bild medial geprägter Jugendkultur, intra- wie intertextuelle Verweise v.a. aus dem Bereich des Bildungs- und Entwicklungsromans erlauben darüber hinaus die Einordnung des Textes in einen größeren literarischen Kontext. Dem Roman selbst ist ein Zitat aus Todd Solondz' Coming-of-Age-Film *Welcome to the Dollhouse* (1995) vorangestellt – ebenfalls ein Bekenntnis zur Tradition der Adoleszenz- und Außenseitererzählung und gleichzeitig programmatischer Hinweis auf die filmische Erzählweise des Romans.

Dabei zeichnet sich Herrndorfs intermediales Verweissystem durch eine Mehrfachadressierung aus, die typisch für Texte der sogenannten ‚All-Age-‘ bzw. ‚Crossover-Literatur‘ ist. Beide Begriffe bezeichnen Texte, die die Grenze zwischen Kinder- bzw. Jugend- und Erwachsenenliteratur überschreiten, indem sie unterschiedliche Altersgruppen ansprechen.³⁷ Ein probates Mittel für diese „Mehrfachadressierung“³⁸ ist u.a. die Arbeit mit intertextuellen und intermedialen Verweisen, die je in Abhängigkeit vom individuellen Vorwissen unterschiedlich gelesen werden. So ist es beispielsweise unwahrscheinlich, dass bei heute 15-Jährigen ein Independent-Film aus den 1990er Jahren bekannt ist, während Todd Solondz in Cineastkreisen nach wie vor einige Beachtung für seine Dekonstruktionen suburbaner Lebenswelten erfährt. Als weiteres Beispiel für diese Mehrfachadressierung kann Maiks Einordnung des populären französischen Pianisten Richard Clayderman herangezogen werden: Maik und Tschick finden im gestohlenen Auto eine Musikkassette, „[s]ie hieß *The Solid Gold Collection* von Richard Clayderman, und es war eigentlich keine Musik, eher so Klaviergeklimper, Mozart“³⁹. Die Komik der Textstelle offenbart sich nur denjenigen, die dank entsprechender Kenntnisse die Differenz zwischen Clayderman und Mozart und damit

35 <https://www.goethe.de/de/kul/tut/gen/kuj/20392673.html> (Abruf: 18.06.2020).

36 Ebd.

37 <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/494-crossover-all-age-literatur> (Abruf: 18.06.2020).

38 <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/412-mehrfach-adressierung> (Abruf: 18.06.2020).

39 Wolfgang Herrndorf, 2014, *Tschick*, 33. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 105.

Maiks Fehleinschätzung erkennen können. Auch werden eher nur ältere Rezipienten und Rezipientinnen eigene Erinnerungen an Stücke wie *Ballade pour Adeline* und damit eine Art inneren Soundtrack zur Lektüre haben. Dieses Defizit gleicht die Theaterinszenierung durch das Einspielen der entsprechenden Stücke aus und bietet auf dieser Ebene so eine gegenüber der stillen Lektüre erweiterte Rezeptionserfahrung.⁴⁰ Koalls Inszenierung setzt überhaupt stark auf Musik, etwa wenn Isa, das märchenhafte Mädchen von der Müllkippe, den Titel *Survivor* der Gruppe *Destiny's Child* zu singen beginnt⁴¹ und so das intermediale Netz auf raffinierte Art weiterwebt, wodurch erneut die vom Vorwissen abhängigen Rezeptionsebenen ausgereizt werden⁴².

Die Bühnenfassung Robert Koalls kommt jedoch nicht ganz ohne Komplexitäts- bzw. Ambivalenzverlust aus: Zum einen hat er die durch eine vorgeschaltete Prolepse auf zwei Ebenen spielende Zeitstruktur des Romans zugunsten einer linearen Handlung geglättet – ein Phänomen, das auch bei der Dramatisierung von *Agnes* zu beobachten ist. Zum anderen lässt Koall Tschick selbst am Schluss als Berichterstatter der Gerichtsverhandlung auftreten⁴³, was die Figur abschließend nochmals ins Zentrum holt, während der Titelheld im Roman bis zur völligen Abwesenheit immer mehr in den Hintergrund rückt, was als Verweis auf dessen mehr als unsichere Zukunft verstanden werden kann und die Offenheit des Textes unterstreicht. Die Vereindeutigung der Bühnenhandlung gegen Ende macht das Stück für ein jüngeres Publikum leichter zugänglich, indem es „so stärker ins jugendliterarisch Genrehafte“⁴⁴ rückt. Andererseits wird durch Tschicks abschließenden Auftritt der an den Roman erhobene Vorwurf entkräftet, die Figur des Tschick bleibe „auf seine Rolle als Entwicklungshelfer für Maik reduziert“⁴⁵; die Bühnenfassung verleiht Tschick eine eigene performative Stimme, lässt die Figur aus der Autorität des Ich-Erzählers treten.

Juli Zeh: *Corpus Delicti*

Juli Zehs Roman *Corpus Delicti* fügt sich als zunächst für die Bühne geschriebener Text nur bedingt in die Reihe der bisher besprochenen Dramatisierungen ein und ist

40 Vgl. Wolfgang Herrndorf, 2011, Tschick. Bühnenfassung von Robert Koall, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Theater Verlag (UA 19.11.2011 Staatsschauspiel Dresden), S. 18.

41 Vgl. ebd., S. 31; zu sehen unter: <https://www.youtube.com/watch?v=oENPWbCiCMc> (min. 5:25-6:05) (Abruf: 18.06.2020).

42 Die Sängerin Beyoncé war bis 2005 Mitglied von *Destiny's Child* und spielt im Roman eine wichtige Rolle, insofern Maiks Schwarm Tatjana großer Fan der Sängerin ist und Maik Tatjana mit einer Portraitzeichnung von Beyoncé seine Gefühle offenbart.

43 Vgl. Herrndorf und Koall, Tschick [Anm. 40], S. 50f.

44 <https://www.goethe.de/de/kul/tut/gen/kuj/20392673.html> (Abruf: 18.06.2020).

45 Heidi Rösch, 2015, Tschick und Maik. Stereotype in der Kinder- und Jugendliteratur, in: *kjl&m* 67, S. 26-32, hier: S. 29. Ob dieses Urteil zutrifft, bleibt angesichts der intersektional angelegten Figur – Tschick ist ein wenig privilegierter homosexueller Jugendlicher mit Migrationshintergrund – fraglich.

dabei doch ein wichtiges letztes Beispiel, insofern es verschiedene weitere Aspekte ergänzt. *Corpus Delicti* spielt im Jahr 2057, wo sich ein ‚die Methode‘ genanntes totalitäres Gesundheitssystem etabliert hat, das seine Bürgerinnen und Bürger bis ins Privateste überwacht und kontrolliert. Erzählt wird von Mia Holl, deren Bruder fälschlicherweise des Mordes bezichtigt wird und sich schließlich das Leben nimmt. Anfangs überzeugte Anhängerin der Methode beginnt Mia zu zweifeln und lehnt sich schließlich gegen die Methode auf, woraufhin ihr der Prozess gemacht wird.

Der auch als ‚ein Prozess‘ unertitelte – und sich damit einerseits in Kafkas Tradition stellende, andererseits auch auf dieser Ebene eindeutiger Gattungszuordnung verweigernde – Text erschien 2009 als Prosatext, wurde von der Autorin aber zunächst als Theaterstück in Auftrag der Ruhrtriennale geschrieben und 2007 uraufgeführt. Die Gattungsüberschreitung kann damit als bereits im Text angelegt und als Eigenschaft sowohl der Prosa- als auch Dramenfassung angenommen werden. So beinhaltet der Dramentext z.B. Inquit-Formeln anstelle dramentypischer Elemente wie Regieanweisungen, andererseits trägt der Roman Spuren seiner Entstehungsgeschichte etwa durch die szenisch angelegten Erzählstruktur.⁴⁶ Thomas Weitin, dem das unveröffentlichte Theaterskript zur Verfügung stand, stellt fest, dass für die Prosafassung „nur wenig verändert [wurde]: Haupt- und Nebentext sind nahezu komplett übernommen worden und mit Ausnahme einiger Analepsen wird konsequent im dramatischen Präsens erzählt, so dass der Prozess tatsächlich vor den Augen des Lesers stattzufinden scheint“⁴⁷. Entsprechend äußert sich die Autorin: „Der Ursprungstext war eine Ansammlung von Prosafragmenten mit Dialogen. Im Grunde war der Weg vom Drama zum Roman also gar nicht so weit.“⁴⁸ Die Überschneidungsform von Roman und Drama zeigt sich beispielhaft auch in der Figur der „idealen Geliebten“. Die ideale Geliebte wird Mia im Verlauf ihrer Entwicklung zur (fiktiven) Gesprächspartnerin und gibt damit diesen gleichsam inneren Monologen eine bühnenfreundliche Form.⁴⁹

Wie in den anderen Texten haben wir es auch in *Corpus Delicti* mit dem Phänomen des unzuverlässigen Erzählens zu tun: „Durch keine Regung verrät die Schöne, ob sie versteht, was Mia spricht. Wir können uns fragen, ob sie Mia überhaupt wahrnimmt.“⁵⁰ Dieses offene Eingestehen des nur beschränkten Wissens auf Seiten der Erzählinstanz lässt sich mehrfach beobachten: „Gehen wir der Einfachheit halber davon aus, dass sie [i.e. Mia] an Moritz denkt. Die Wahrscheinlichkeit, dass wir richtig lie-

46 Vgl. Juli Zeh, 2020, Fragen zu *Corpus Delicti*, München: btb, Abschnitt II: Zur Entstehungsgeschichte: vom Theaterstück zum Roman.

47 Thomas Weitin, 2012, Ermittlung der Gegenwart: Theorie und Praxis unsouveränen Erzählens bei Juli Zeh, in: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 165, S. 67-86, hier: S. 71.

48 Zeh, Fragen [Anm. 46], Abschnitt II: Zur Entstehungsgeschichte: vom Theaterstück zum Roman.

49 https://www.uni-due.de/autorenlexikon/zeh_werkcharakteristika (Abruf: 18.06.2020).

50 Juli Zeh, 2012, *Corpus Delicti*. Ein Prozess, München: btb, S. 25.

gen, ist sehr hoch.⁵¹ Diese „auktorial auftretende Wir-Perspektive, die sich selbst durchkreuzt und destabilisiert,⁵² ist im Dramentext angelegt und wird für die Romanfassung teilweise durch die Figur Kramers, Mitbegründer der Methode und Gegenspieler von Mia, ersetzt. Damit zeigt *Corpus Delicti*, wie Ambiguität in Form unzuverlässigen Erzählens wirkungsäquivalent sowohl im Dramen- als auch Prosatext beobachtet werden kann und unterwandert – innerhalb der durch die allgegenwärtige Beobachtung durch die Methode geprägten Erzählwelt – die Annahme einer allwissenden Erzählinstanz.

Das Dramatische ist daneben auch auf der Ebene der Metaphorik stets präsent: Als promovierte Juristin weiß die Autorin um die Theatralität eines Prozesses und bildet dies auch sprachlich ab, wenn sie z.B. von den Akteuren im Prozess als „schwarz gekleideten Puppen“⁵³ spricht, die am Ende nochmals „die Gelegenheit zu einem letzten Auftritt [erhalten], wie Schauspieler, die während des Schlussapplauses einzeln vor den Vorhang treten“⁵⁴. Es gibt ein Publikum, das nach der Urteilsverkündung applaudiert und Mias Schlusswort verweist auf die Ausweglosigkeit des Lebens innerhalb der Methode: „Tötet oder Schweigt. Alles andere ist Theater.“⁵⁵

Corpus Delicti fügt der medialen Dimension noch einen weiteren Aspekt hinzu, wenn der Text auf Handlungsebene durch die unsympathische und skrupellose Figur des Journalisten und Fernsehmoderators Würmer immanente Medienkritik betreibt (so gut, so wenig subtil), diese dann aber im Rahmen der Frankfurter Poetikvorlesung Juli Zehs auf metapoetischer Ebene weitergeführt wird, indem Würmer hier als (fiktiver) Interviewer der Autorin selbst auftritt.⁵⁶ Diese Interferenz zwischen Fiktion und Realität ist bereits auch auf Ebene der Regieanweisung im Dramenskript angelegt, wenn dort vorgeschlagen wird, das Datum der Urteilsverkündung gegen Mia Holl auf Tag und Monat der jeweiligen Aufführung zu datieren.⁵⁷

Angesiedelt zwischen Drama und Roman, Dystopie und Kriminalgeschichte, Musik⁵⁸ und Literatur ist der Text damit ein weiteres Beispiel für Texte der Gegenwartsliteratur, die sich ihrer eigenen medialen Erscheinungsform und Zeichenhaftigkeit hochgradig bewusst sind und diese selbstreflexiv bespielen. Es handelt sich bei der Dramatisierung dieser Texte also nicht um eine reine Komplexitätsreduktion, etwa durch Disambiguierung potenter Texte oder den Verlust semantischer Überschüsse.

51 Ebd., S. 79.

52 Weitin, Ermittlung [Anm. 47], S. 84.

53 Zeh, *Corpus Delicti* [Anm. 50], S. 53.

54 Ebd., S. 252.

55 Ebd., S. 258.

56 Juli Zeh, 2015, Treideln, München: btb, S. 130f.

57 Weitin, Ermittlung [Anm. 47], S. 71.

58 *Corpus Delicti* wurde parallel zum Buch als Hörfassung mit dem Untertitel *Schallnovelle* publiziert (Strange Ways Records, 2009). Dabei handelt es sich um eine Vertonung, die in Kooperation mit der Rockband *Slut* entstand und für die eigens mehrere Stücke komponiert und Teile des Textes angepasst wurden.

Vielmehr kompensieren die Texte dies durch das intermediale Potenzial, das bereits in ihnen angelegt ist, und das in der Dramatisierung und weiteren medialen Adaptionen⁵⁹ noch an zusätzlichen Deutungsangeboten und Lesarten gewinnt. Literaturdidaktisch ist das nicht nur im Sinn der Hinführung zu einer bewussten Medienreflexivität anschlussfähig – nicht zuletzt über immanente Medienkritik wie z.B. in *Corpus Delicti* –, es entstehen auch konkrete Anschlussmöglichkeiten für dramen- und theaterpädagogische Ansätze: So greifen die theaterpädagogischen Begleitmaterialien zur Karlsruher Inszenierung von *Agnes* und der Berliner Fassung von *Tschick* eigens den Prozess der Dramatisierung auf, etwa durch Reflexionsfragen oder eigene Dramatisierungsversuche.⁶⁰

Intermedialitätstheoretische Zugänge zu Romandramatisierungen am Beispiel Fontanes

Epische Texte verfügen über eigene medienspezifische Möglichkeiten, ihre Dramatisierung v.a. durch intertextuelle Bezüge voranzutreiben. Paradebeispiel hierfür sind in der deutschsprachigen Literatur die Polyphonien Fontanes, der alle von Bachtin genannten Typen des Zugangs zum Romanwort⁶¹ erfüllt: (a) die direkte Erzählerrede, die die Romanhandlung bewertet, wie z.B. in *Irrungen, Wirrungen*; (b) die Stilisierung alltäglicher Mündlichkeit⁶², z.B. die zahllosen Dialogsequenzen vor allem in *Der Stechlin*. Dieser ubiquitäre Gebrauch beruht auf der Grundüberzeugung Fontanes vom Dialog als anthropologisch notwendigem Erkenntnisweg⁶³; (c) die Stilisierung alltäglicher Schriftlichkeit, z.B. in den Briefen von Manon, Leo und Sophie in *Die Poggenpuhls*; (d) die Implementierung nichtliterarischer Texte, z.B. die Übernahme von Textauszügen aus *Der Schleswig-Holsteinsche Krieg im Jahre 1864* und *Wanderungen durch die Mark Brandenburg* als Prätexte von *Unwiederbringlich* und *Der Stechlin*⁶⁴; (e) die stilisierte Figurenrede, z.B. zur Erzeugung von Komik.

59 Vgl. für *Agnes* und *Tschick* auch die filmischen Adaptionen bzw. die o.g. Hörfassung von *Corpus Delicti*.

60 Vgl. Anm. 29 bzw. https://www.deutschestheater.de/programm/a-z/tschick/#anchor-navigation-34_doss0005 (Abruf: 18.06.2020).

61 Michail M. Bachtin, 1979, *Die Ästhetik des Wortes*, hrsg. und eingel. von Rainer Gröbel, übers. von demselben und Sabine Reese, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 301.

62 Vgl. Norbert Mecklenburg, 1998, *Theodor Fontane. Romankunst der Vielstimmigkeit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp; Bodil Zalesky, 2004, *Erzählverhalten und narrative Sprechweisen. Narratologische Untersuchung von „Effi Briest“ mit Schwerpunkt in den Dialogen*, Diss. Uppsala.

63 Vgl. Peter J. Bowman, 2005, Fontanes *Unwiederbringlich* aus Bachtinscher Sicht, in: *Fontaneblätter* 79, S. 73-98.

64 Vgl. Walter Gebhard, 1984, „Der Zusammenhang der Dinge“. Weltgleichnis und Naturverklärung im Totalitätsbewußtsein des 19. Jahrhunderts, Tübingen: Niemeyer, S. 447-469.

Lange Zeit ist in der Fontane-Forschung unbemerkt geblieben, dass und wie Fontane durch metatextuelle und metafiktionale Reflexionen innerhalb der Epik dramatische Wirkungen erzeugt, indem sich die Vielfalt sprachlicher Ausdrucksweisen nicht nur auf der Figuren-, sondern auch auf der Erzählebene findet. Eben diese Interferenzen zwischen Figuren- und Erzählerrede, die Realitätseffekte erzeugen⁶⁵, sind nun aber wie die skizzierte Polyphonie im Sinne Bachtins ebenso Möglichkeiten des Theaters, v.a. in seiner gegenwärtigen, selbst intermedial verstandenen Form. Bei der Transformation dieser ursprünglich scheinenden epischen Darstellungsformen, die besonders im Falle Fontanes schon lange als ‚szenisch‘⁶⁶ analysiert wurden, erhebt sich sogar die Frage, ob es sich nicht um Reimporte handelt, ist doch das dominante Erzählverhalten bei Fontane neutral, d.h. ‚dramatisch‘ in dem Sinne zu nennen, dass hier der Figurendialog vorherrscht. Dann aber ließe sich nicht erklären, inwiefern sich die Romanwelt Fontanes jenseits der auktorialen Einblendungen als symbolisch dichtes Geflecht analysieren ließe. Die mit der Symboldichte erzeugte Lesartenvielfalt und Rezeptionsfreiheit müssen, mit anderen Worten, bereits durch die Dialogizität der Romane konstituiert werden können. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sich diese Dialoge wiederum auf das Theater beziehen und damit metafiktionale Reflexionen über beide Gattungen, aber auch metatextuelle Kommentierungen von Figuren als Schauspieler herstellen. So ist der für *Die Poggenpuhls* zentrale Intertext Ernst von Wildenbruchs Drama *Die Quitzows* (1888). Die Poggenpuhls können sich in den Quitzows spiegeln und sich an eine Zeit erinnern, wo man noch wie in *Götz von Berlichingen* „selber Krieg führte“⁶⁷. Doch der heldenhaft untergehende Dietrich von Quitzow wird wiederum von einem gescheiterten Offizier gespielt, der sich seiner Bedeutungslosigkeit als Schauspieler nur zu bewusst ist. In *Effi Briest* wiederum warnt die Konzertsängerin Marietta Tripelli Effi vor den Inszenierungen des Alltags, während Instetten sie als eine Frau wahrnimmt, die bewusst Komödien spielt.

Es gibt jedoch nicht nur das Theater in der Epik als metatextuelle und metafiktionale Reflexion, vielmehr kann die Dramatisierung von Romanen auch zu deren Symbolverdichtung führen. Lipinski⁶⁸ weist dies am Beispiel der Dramatisierung von *Effi Briest* durch die Regisseurin Amelie Niermeyer und den Dramaturgen Thomas Potzger am Weimarer Nationaltheater 1999 nach: Durch die variable Nutzung des Bühnenraumes, in dem die vielen Zeit- und Ortswechsel innerhalb des Romans durch parallel laufende Szenen auf der Bühne in einen Einheitsraum zusammengeführt werden, wird eine höhere Geschlossenheit als in der Romanwelt selbst erzeugt und eine durchaus fragwürdige, so im Roman nicht behauptete Kausalität zwischen Instettens

65 Roland Barthes, 1968, L'Effet de Réel, in: Communications 11, S. 84-89.

66 Vgl. Peter Demetz, 1966, Formen des Realismus: Theodor Fontane. Kritische Untersuchungen, München: Hanser.

67 Theodor Fontane, 2006, Die Poggenpuhls. Roman, hrsg. von Gabriele Radecke (= Große Brandenburger Ausgabe. Begründet und hrsg. von Gotthard Erler. Seit 2014 fortgeführt von Gabriele Radecke und Heinrich Detering, Bd. 16), Berlin: Aufbau-Verlag, S. 47.

68 Lipinski, Romane [Anm. 1], S. 352.

Verhalten und Effis Ehebruch nahelegt. Die Räumlichkeit des Theaters eröffnet so die Möglichkeit, die Historizität des Stoffs und die mit ihr verbundenen Rezeptionswiderstände auszublenden und auf die „bis heute ethisch und lebenspraktisch belangvolle[n] Konflikte“⁶⁹ und „die Widersprüche des wirklichen Lebens von Menschen in der Gesellschaft“⁷⁰ zu fokussieren. Damit geht nun freilich aber jenes intertextuelle Spiel mit Zitaten verloren, das die Leserinnen und Leser der Romane zumindest mit Hilfe einer kommentierten Ausgabe rekonstruieren könnten. Allgemein stellt sich damit die Frage, inwiefern die räumliche Verdichtung und Aktualisierung durch das Theater den Polyphonien ambitionierter Romane gerecht werden könnte, besteht doch nun auch nach Mecklenburg die soziale Romankunst Fontanes in der künstlerischen Bearbeitung der sozialen Redevielfalt.⁷¹ Die Vereindeutigung der epischen Lesartenvielfalt durch das Theater v.a. im Sinne eines Regietheaters ist einer der möglichen Fallstricke von Romandramatisierungen. Sie funktionieren dann wie gängige Literaturverfilmungen.

Das Theater verfügt jedoch nicht erst seit Brecht über die Möglichkeit, durch den Einsatz von Paratexten, aber auch anderen Medien wie Ton- und Bildeinspielungen, nicht zuletzt Kostüme und das Bühnenbild oder auch Doppelrollen von Schauspielern und Schauspielerinnen den Text nicht nur aktualisierend zu vereindeutigen, sondern ebenso zu problematisieren oder analog zu epischen Verfahren als Pro- und Analepsen zu gebrauchen. Es liegt also verkürzt gesagt nicht am Medium Theater, wenn es disambiguisierend verwendet wird. Dies ist auch intermedialitätstheoretisch einsichtig, denn von welcher intermedialitätstheoretischen Position aus man auch den Zugang zum Verhältnis zwischen Epik und Theater sucht, als Konsens dieser Forschung kann vorausgesetzt werden, dass es keine Monomedien gibt und in methodisch-medienanalytischer Hinsicht Intermedialität die Bedingung von Epik wie Theater ist⁷². Deshalb darf der Intermedialitätsbegriff auch nicht undifferenziert im Sinne einer allgemeinen Multimedialität verwendet werden; er führt zur Erkenntnis nur dort, wo von der intermedialen Basis aus die Medienspezifik anerkannt werden kann. So ist nicht nur der Dramentext, sondern seine konkrete Umsetzung auf der Bühne in den Proben wie in der aktuellen Aufführung temporal durch ‚Echtzeit‘, d.h. episch gesehen durch neutrales Erzählverhalten bestimmt, durch Simultaneität in Differenz zur sukzessiven Zeichenorganisation epischer Texte. Nicht nur die Regisseurin, auch der Bühnentechniker und v.a. die Schauspieler und Schauspielerinnen müssen zwar geradezu den Text aktualisieren und vereindeutigen. Dies vollzieht sich jedoch im konkreten Akt des Lesens ebenso, wenn ein Text verstanden werden soll. Der komplexe Prozess des Lesens v.a. literarischer Texte als ständige Hypothesengenerierung und Falsifikation entbindet

69 Mecklenburg, Theodor Fontane [Anm. 62], S. 13.

70 Ebd., S. 16.

71 Ebd., S. 23.

72 Vgl. Jens Schröter, 1998, Intermedialität. Facetten und Probleme eines aktuellen medienwissenschaftlichen Begriffs, in: *montage/av. Zeitschrift für Theorie & Geschichte audiovisueller Kommunikation* 7, S. 129-154; online unter: http://www.theorie-der-medien.de/text_detail.php?nr=12 (Abruf: 25.06.2020).

auch an Polyphonien interessierte Leserinnen und Leser nicht von der Notwendigkeit, wenigstens vorläufig eine bestimmte Lesart tätigen zu müssen, wenn überhaupt weitergelesen werden soll.

Das Theater wiederum bietet aufgrund seiner simultanen Organisationsform genügend Möglichkeiten, die jeweilige Aktualisierung z.B. durch einen Schauspieler oder eine Schauspielerin zu parodieren, zu verfremden, zu dekontextualisieren und durch die gesamte Aufführung wie ein epischer Text durchaus verschiedene Perspektiven auf die Welt zu eröffnen. Und so wie ein epischer Text durch den Einsatz und die Reflexion der in ihm verwendeten Techniken und Verfahren einen spezifisch intramedialen Bezug, gleichsam eine Intermedialität innerhalb der allgemeinen Relation zwischen Medien herstellen kann, exemplarisch am besten erfahrbar in den Texten der Romantik, kann das Theater einen intramedialen Selbstbezug durch eine wechselseitige Beeinflussung zwischen den für es spezifischen Techniken und Verfahren und der Aufführung und der dort verwendeten Medien etablieren.

Die didaktischen Konsequenzen der vorangegangenen Ausführungen bestehen in der Vermittlung eines Medienbegriffs, der im Falle der Romandramatisierungen Medien und Gattungen nicht gegeneinander ausspielt, sondern Schülerinnen und Schülern Beobachtungen hinsichtlich der Komplementarität spezifischer Mediendifferenzen ermöglicht: konkret etwa über einen durch das szenische Vortragen vermittelten Gattungsvergleich, der analytische mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren der Texterschließung verbindet.⁷³

Romandramatisierungen sind nicht einfach ‚didaktische‘ Instrumente, die ‚unterkomplexe‘ Zugänge zu den eigentlich zu schätzenden ‚Originalen‘ eröffnen, sondern erfordern ein intermedial geschultes Bewusstsein. Dieses lässt sich im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden gemeinsam entwickeln und verändert dabei auch die Rolle der Lehrperson: Schülerinnen und Schüler könnten – wie in den Beispielanalysen aufgezeigt – intermediale Konstellationen entdecken, von denen ihre Lehrerin oder ihr Lehrer bislang nichts wusste. Auch die Rollenverteilung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ kann durch die Romandramatisierungen neu gedacht werden: Die Intermedialitätstheorie bietet neue didaktische Möglichkeiten, die in der vertieften Auseinandersetzung mit unterschiedlichen medialen Repräsentationen eines Stoffes das Bewusstsein für medien-spezifische Symbol- und Kommunikationssysteme im Sinn einer umfassenden *Mediendidaktik Deutsch*⁷⁴, die als dritte Säule gleichberechtigt neben Sprach- und Literaturdidaktik steht, fördern können.

73 Vgl. Tom Klimant, 2015, *Tschick* vortragen?, in: Deutschenunterricht 68/6, S. 36-40.

74 Siehe Volker Frederking, Axel Krommer und Klaus Maiwald, 2018, *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*, 3. völlig neu bearb. und erw. Aufl., Berlin: Schmidt.