



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Und warum das ganze Theater?“
Der Umgang mit dramatischen Texten im
Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II

Verfasserin

Elisabeth Pecherstorfer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, Juni 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 313

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch und UF Geschichte

Betreuer:

Mag. Dr. Stefan Krammer

Danksagung

Mein größter Dank gilt meinen Eltern Eva und Josef Pecherstorfer, die mir das Studium ermöglichten und mich immer durch aufbauende Worte unterstützten.

Ich danke meinen „guten Geistern der Diplomproduktions“ Gabriel und Marlene, die tagtäglich gute Laune in unsere Diplomarbeitsschreib- WG brachten und immer ein offenes Ohr für meine Fragen hatten. Danke Gabriel für deinen Beistand!

Ein besonderer Dank gilt Horst Pühringer, der durch viele hilfreiche Ratschläge zum Gelingen dieser Arbeit in einem hohen Ausmaß beigetragen hat.

Vielen Dank an Herrn Mag. Dr. Stefan Krammer für sein Engagement, seine Zuverlässigkeit und seine motivierende Art während der Betreuung meiner Diplomarbeit.

Ein weiterer Dank gilt auch allen Personen, die mir als InterviewpartnerInnen zur Verfügung standen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Konzepte der Dramendidaktik	4
2.1. Darstellung der dramendidaktischen Positionen	4
2.2. Vorschläge zur Kategorisierung dramendidaktischer Konzepte	6
3. Methoden der Dramendidaktik	9
3.1. Dramentexte lesen.....	9
3.1.1. Entwicklung von Leseformen dramatischer Texte	9
3.1.2. Kognitiv-analytische Zugänge	10
3.1.2.1. Gattungslehre.....	10
3.1.2.2. Die literaturhistorische Orientierung	11
3.1.2.3. Der semiotische Ansatz.....	12
3.1.3. Lesen in verteilten Rollen und szenische Lesung	14
3.2. Dramentexte inszenieren.....	14
3.2.1. Simulierte Dramaturgie und Inszenierung	15
3.2.2. Szenische Interpretation.....	18
3.2.2.1. Begriffsdefinition und Darstellung von unterschiedlichen Konzeptionen	18
3.2.2.2. Literarisches Rollenspiel	25
3.2.3. Dramapädagogik	28
3.2.3.1. Verlauf eines dramapädagogischen Unterrichts	28
3.2.4. Überblick an Ansätzen zum szenischen Spiel.....	30

3.2.5.	Schreibaufgaben.....	34
3.3.	Arbeiten mit Theateraufführungen	38
3.3.1.	Das Verhältnis von Dramentext und seiner Aufführung im Unterricht	38
3.3.2.	Aufführungen besuchen.....	42
3.3.3.	Aufführungen analysieren.....	46
3.3.3.1.	Theoretische Konzepte und ihre Umsetzung im Unterricht	46
3.3.3.2.	Arbeiten mit Aufzeichnungen von Inszenierungen und Filmen	48
3.3.4.	Kontakte zum Theaterbetrieb	50
4.	Zeitgenössische Texte im Dramenunterricht	51
4.1.	Die Rolle der Gegenwartsdramatik im Deutschunterricht und ihre Verwendungsmöglichkeit	51
4.2.	Postdramatische Texte	55
4.2.1.	Definition.....	55
4.2.2.	Die Rolle der Postdramatik im Unterricht.....	58
5.	Empirische Untersuchung	60
5.1.	Die qualitative Forschungsmethode.....	60
5.2.	Das qualitative Interview	61
5.2.1.	Das Leitfadeninterview als Experten- und Expertinneninterview	61
5.2.2.	Konstruktion des Leitfadens	63
5.3.	Die qualitative Inhaltsanalyse	67
5.3.1.	Definition.....	67
5.3.2.	Beschreibung des Ausgangsmaterials	68
5.3.2.1.	Festlegung des Materials	68

5.3.2.2.	Analyse der Entstehungszeit.....	69
5.3.2.3.	Formale Charakteristika des Materials.....	70
5.3.3.	Analysetechnik	71
5.3.4.	Kategorisierungsprozess	71
5.4.	Darstellung der Untersuchungsergebnisse.....	72
5.4.1.	Kategorie 1: Methodische Verfahren im Dramenunterricht	72
5.4.2.	Kategorie 2: Arbeiten mit Theateraufführungen	85
5.4.3.	Kategorie 3: Medien im Dramenunterricht.....	94
5.4.4.	Kategorie 4: Verwendung von zeitgenössischen Theater texts	97
5.4.5.	Kategorie 5: Materialien und Ideen für den Dramenunterricht.....	104
5.4.6.	Kategorie 6: Dramendidaktische Positionen.....	106
6.	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse	109
6.1.	Methodische Verfahren im Dramenunterricht.....	109
6.2.	Umgang der LehrerInnen mit dramendidaktischen Positionen.....	120
6.3.	Der Umgang mit zeitgenössischen Theaterstücken im Dramenunterricht.....	123
7.	Resumé.....	127
8.	Literaturverzeichnis.....	130
9.	Anhang.....	137
9.1.	Zusammenfassung	137
9.2.	Lebenslauf	138

1. EINLEITUNG

Bereits Gotthold Ephraim Lessing stellte in seiner Rolle als professioneller Theatergeher und Dramenautor fest, dass die dramatische Literatur „*zwar reizet, wenn man sie lieset, allein sie reizet ungleich mehr, wenn man sie hört und sieht*“¹.

Dass die reine Lektüre eines Dramas „*seiner Bedeutung als ‚kultureller Praxis Theater‘ nicht mehr [gerecht wird]*“², wurde allerdings nicht bereits zu Lebzeiten Lessings, sondern erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Entwicklung des Regietheaters umgesetzt. Das Inszenieren sei demnach als eine dem Schreiben „*gleichrangige Kunstäußerung*“³ zu verstehen, sodass die Forderung der Dramendidaktik, die theatralische Ebene eines Dramentextes ebenfalls in den Unterricht miteinzubeziehen, sehr naheliegend erscheint.⁴

Aufgrund der Tatsache, dass das Drama als Kunstform somit nicht mehr durch das reine Lesen, Zusammenfassen und Interpretieren des Theatertextes erfasst werden konnte⁵, wurde es notwendig, Methoden und Konzepte der Dramendidaktik zu entwickeln, die die szenische Umsetzung dramatischer Texte berücksichtigen. Diese dramendidaktischen Konzepte wurden gegen Ende der 1960er Jahre entwickelt und stellen die Basis dieser Diplomarbeit dar.

Die dramatische Literatur ist nicht nur aufgrund ihrer Funktion als Kerngattung neben der Lyrik und Epik ein wichtiger Bestandteil des Literaturunterrichts, sondern hat auch für mich, aufgrund meines großen Interesses am Theater und vor allem auch am Theaterspiel, einen großen Stellenwert in der Schwerpunktsetzung meines Studiums und auch im persönlichen Leben.

Als wir uns im Seminar Lesen, ästhetische Kommunikation und Medienkommunikation schließlich mit der Dramendidaktik befassten und uns unterschiedliche Methoden und Verfahrensweisen zum Umgang mit dramatischen Texten vorgestellt wurden, wurde mir schließlich bewusst, welche zentrale Rolle das Drama auch im Deutschunterricht spielen kann. Die Auseinandersetzung mit der Dramendidaktik im Rahmen der

¹ Lessing, Gotthold Ephraim: Beyträge zur Historie und Aufnahme des Theaters. In: Lachmann: Karl/ Muncker, Franz (Hg.): Lessings sämtliche Schriften. Bd. 4. Stuttgart, Leipzig u.a.: Göschen, de Gruyter 1886- 1924. S. 53.

² Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: E. Schmidt 2005. (Grundlagen der Germanistik, 42). S. 163.

³ Bogdal, Klaus-Michael/ Kammler, Clemens: Dramendidaktik. In: Klaus-Michael Bogdal (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Dt. Taschenbuch-Verl. 2010. (Dtv, 30798). S. 181.

⁴ Vgl. ebd. S. 181.

⁵ Vgl. Abraham/ Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 163.

Diplomarbeit stellt somit eine Möglichkeit dar, meine persönlichen Interessen mit meinem zukünftigen Beruf zu verbinden.

Ziel dieser Arbeit ist es, den Umgang mit dramatischen Texten in der Sekundarstufe I und II darzustellen. Hier wird vor allem der Frage nachgegangen, welche methodischen Verfahren LehrerInnen im Dramenunterricht verwenden und auf welche dramendidaktischen Positionen sich diese berufen. Der zweite Schwerpunkt meiner Arbeit beschäftigt sich mit der Verwendungsmöglichkeit von postdramatischen Texten im Deutschunterricht und der Frage, wie diese tatsächlich zum Einsatz kommen. Hier sollte allerdings darauf hingewiesen werden, dass der Fokus dieser Diplomarbeit auf der Auseinandersetzung mit dem Dramentext liegt.

Folgende Forschungsfragen sollen schließlich die Schwerpunkte der Arbeit verdeutlichen:

1. Mit welchen methodischen Vorgehensweisen erarbeiten Lehrerinnen und Lehrer Dramentexte im Deutschunterricht?
2. Auf welche theoretischen Positionen berufen sich LehrerInnen?
3. Welche Auswahl an dramatischen Texten treffen LehrerInnen für den Deutschunterricht?
- Verwenden DeutschlehrerInnen postdramatische Texte im Deutschunterricht?

Die Gliederung dieser Arbeit erfolgt in zwei Teilen, nämlich in einen theoretischen und einen empirischen-praktischen Teil. In der theoretischen Auseinandersetzung soll es zunächst um die Darstellung unterschiedlicher Methoden und Konzepte gehen, die für den Dramenunterricht von zentraler Bedeutung sind. Dabei werden im ersten Schritt unterschiedliche Versuche der Kategorisierung von dramendidaktischen Konzepten erläutert, die einen systematischen Zugriff auf die Vielfalt an methodischen Ansätzen ermöglichen wollen.

In einem weiteren Schritt sollen Methoden der Dramendidaktik aufgegriffen werden, die unterschiedliche Herangehensweisen an den dramatischen Text ermöglichen. Auch hier ist es aufgrund der Fülle an methodischen Verfahren nötig, diese zu kategorisieren. Diese Einteilung orientiert sich in erster Linie an dem Kategorisierungsversuch Gabriela Paules⁶, der bei der Auseinandersetzung mit Dramentexten von drei unterschiedlichen Rezeptionsweisen ausgeht: „*Dramen werden*

⁶ Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009. (Medien im Deutschunterricht; 6).

gelesen, sie werden inszeniert und gespielt, und sie werden als Theateraufführung sehend und hörend rezipiert.“⁷

Die Funktion dieses Kapitels ist es also, unterschiedliche Verfahrensweisen darzustellen, die von Methoden zur reinen Lektürepraxis über Möglichkeiten der Inszenierung von Dramentexten bis zur Rezeption von Theateraufführung reichen. Letzteres stellt wiederum unterschiedliche Möglichkeiten dar, mit Aufführungen zu arbeiten: entweder durch den Besuch von Theateraufführungen oder durch die Aufführungsanalyse, die im Rahmen von Theaterbesuchen oder mit Hilfe von aufgezeichneten Inszenierungen im Unterricht erprobt werden kann.

Der zweite Bereich des theoretischen Teils beschäftigt sich schließlich mit der Rolle der zeitgenössischen Dramenliteratur im Deutschunterricht und setzt sich im nächsten Schritt konkret mit dem Begriff des postdramatischen Theaters auseinander. Welchen Stellenwert diese Theaterform im Dramenunterricht einnimmt, soll ebenfalls geklärt werden.

Um die oben bereits dargestellten Forschungsfragen beantworten zu können, werden im empirischen Teil die Ergebnisse einer LehrerInnenbefragung zum Umgang mit dramatischen Texten im Dramenunterricht dargestellt. Diese InterviewpartnerInnen unterrichten in Allgemeinbildenden höheren Schulen, wobei es sich bei einer Hälfte der befragten Personen um LehrerInnen in Stadtschulen, bei dem anderen Teil um Lehrpersonen in Landschulen handelt. Hierbei soll vor allem nach möglichen Differenzen im Umgang mit Dramentexten aufgrund des unterschiedlichen Schulstandortes gefragt werden. Diese Interviews wurden transkribiert, mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und im Anschluss aufgrund der Berücksichtigung der Forschungsfragen zusammengefasst und interpretiert.

Ziel dieser Forschungsergebnisse ist es, ein umfangreiches Set an dramendidaktischen Methoden zu erhalten. Dabei soll festgestellt werden, welche dramendidaktischen Positionen LehrerInnen bei der Erarbeitung von dramatischen Texten verfolgen und wie diese in den Unterrichtsalltag Eingang finden.

Weiters soll durch das Aufgreifen von postdramatischen Texten ein Bewusstsein der LehrerInnen gegenüber dieser modernen Theaterform ermöglicht werden. Dabei sollen die Resultate einen Anstoß bieten, die Postdramatik vermehrt in den Dramenunterricht miteinzubeziehen und gleichzeitig ein vermehrtes Interesse an dieser Theaterform

⁷ Ebd. S. 66.

sowohl bei den Lehrerinnen und Lehrern als auch bei den Schülerinnen und Schülern zu evozieren.

2. KONZEPTE DER DRAMENDIDAKTIK

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, stellen für meine empirische Untersuchung zum Umgang mit Dramentexten unterschiedliche dramendidaktische Konzepte, die sich seit dem Ende der 1960er Jahren entwickelten, die Basis dar. Aufgrund der Fülle an Methoden und Verfahren für die Verwendung von Dramentexten im Unterricht wurde es notwendig, diese einzuordnen und zu kategorisieren. Im ersten Unterkapitel geht es zunächst darum, grundlegende dramendidaktische Positionen vorzustellen, um schließlich im zweiten Unterkapitel unterschiedliche Vorschläge der Kategorisierung dieser Konzepte zeigen zu können. Aufgrund der Tatsache, dass unterschiedliche DidaktikerInnen auch unterschiedliche Benennungen für die Einteilung dieser Methoden verwenden, erscheint es nur sinnvoll, sich in der Darstellung nicht nur an eine mögliche Kategorisierung zu halten, sondern diese unterschiedlichen Entwicklungen darzustellen.

2.1. Darstellung der dramendidaktischen Positionen

Unter der Vielzahl an dramendidaktischen Konzepten, die sich in den letzten Jahrzehnten entwickelt haben, kann bei vier theoriegeleiteten Ansätzen von einer weitgehenden Durchsetzung in der Dramendidaktik gesprochen werden. Diese sollen anhand der Ausführungen von Ulf Abraham und Matthis Kepser in ihrer *Literaturdidaktik Deutsch* folgendermaßen dargestellt und zusammengefasst werden, nämlich in:

- den gattungstheoretischen Ansatz
- die theater- und spielpädagogische Orientierung
- einen produktions- und handlungsorientierter Ansatz
- den aufführungsbezogenen Ansatz.⁸

Der gattungstheoretische Ansatz kann trotz der Tatsache, dass dieser nach Abraham und Kepser nicht zu den gewinnbringendsten Ansätzen für den Dramenunterricht zählt, als einer der beständigsten betrachtet werden, da er in fast allen Werken zu dramentheoretischen Ansätzen vertreten ist und bereits in den 1950er und 1960er

⁸ Vgl. Abraham/ Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch*. S. 165/166.

Jahren in Erscheinung trat.⁹ Bei diesem Konzept sollte die Gattungslehre orientiert an den literaturwissenschaftlichen Arbeiten der 1950er Jahre *„als Einführung in die Strukturen des Dramatischen und das Theatralische als Kunstform akzentuiert werden.“*¹⁰

Der zweite Ansatz wird von Abraham und Kepser unter den Begriff des theater- und spielpädagogischen Ansatzes zusammengefasst. Sie verstehen darunter einen Umgang mit Dramen, der sich nicht an dramenliterarische oder semiotische Strukturen des Theaters orientiert.¹¹ Dem hingegen sollte das Ziel einer theaterpädagogischen Arbeit *„eine prozessorientierte, ganzheitlich verstandene ‚Theaterarbeit‘ [sein], die das Spiel didaktisch multifunktional bewertet“*¹². Unter einer großen Anzahl von theaterpädagogischen Arbeiten, die bei Denk und Möbius in großzügiger Weise dargestellt werden, erscheinen die Werke von Karl Schuster, Frieder Schülein und Michael Zimmermann und Kasper H. Spinner¹³ für den Dramenunterricht essentiell.

Der produktionsorientierte Ansatz orientiert sich an einem Konzept, das *„ein Verständnis des Dramatischen als Ausdrucksform und Kunst über die Produktion zu erreichen [sucht], also die Inszenierung von Dramen oder Teilen davon“*¹⁴. Abraham und Kepser verweisen hier auf die Werke von Ingo Scheller¹⁵ und Günter Waldmann¹⁶, die sich einerseits mit szenischen, andererseits mit produktionsorientierten Verfahren in Form von Schreibaufgaben auseinander setzen.

Das vierte und letztgenannte Konzept des aufführungsbezogenen Ansatzes versteht sich einerseits als Methode, Aufführungsrezeption anhand professioneller

⁹ Vgl. Denk, Rudolf/ Möbius, Thomas: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung. Berlin: Schmidt 2010. S. 83.

¹⁰ Ebd. S. 84.

¹¹ Vgl. Abraham/ Kepser: Dramendidaktik. S. 163/ 164.

¹² Denk/ Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. S. 90.

¹³ Eine umfangreiche Darstellung an theaterpädagogischen Arbeiten und Autoren ist bei Denk/ Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik S. 90ff zu finden. Für den Bereich der Dramendidaktik sind die Ansätze von den oben genannten Autoren von Bedeutung: Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1996.

Schülein, Frieder/ Zimmermann, Michael: Spiel- und theaterpädagogische Ansätze. In: Klaus-Michael Bogdal (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Dt. Taschenbuch-Verl. 2002. (Dtv, 30798). S. 258- 271.

Spinner, Kaspar H.: Spielszenen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 166 (2001). S. 4- 9.

¹⁴ Abraham/ Kepser: Dramendidaktik. S.166.

¹⁵ Scheller, Ingo: Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2008. (LinkDeutschdidaktik aktuell, 29).

¹⁶ Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2001.

Inszenierungen in den Unterricht zu integrieren, andererseits geht es aber auch von schul- bzw. unterrichtsspezifischen Rezeptionssituationen aus, in denen eine aufführungsbezogene Lektürepraxis entwickelt wird.¹⁷ Dabei ist ein Lesen wichtig, das den Dramentext „von seinen *theatralischen Qualitäten her begreift*“¹⁸. Da ein Einbeziehen von aufführungsbezogenen Aspekten besonders von der modernen Dramendidaktik als Hauptziel des Dramenunterrichts verstanden wird, kann hier von einem Ansatz gesprochen werden, der im Rahmen dieser Diplomarbeit von entscheidender Bedeutung ist.

2.2. Vorschläge zur Kategorisierung dramendidaktischer Konzepte

Anhand der Ausführungen von Abraham und Kepser konnte dargestellt werden, zwischen welchen unterschiedlichen dramendidaktischen Konzepten grundsätzlich unterschieden werden kann. Dass es im Bereich dieser theoretischen Positionen allerdings unterschiedliche Möglichkeiten gibt, diese zu kategorisieren, soll in diesem Unterkapitel gezeigt werden. Besonders wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass es bereits seit den 1970er Jahren unterschiedliche Entwicklungen zur Einteilung dieser theoretischen Ansätze gegeben hat, die nicht alle im Rahmen dieser Diplomarbeit angeführt werden können. Es war aus diesem Grund notwendig, mich auf Kategorisierungsprozesse, die mir für die Entwicklung der Dramendidaktik wichtig erscheinen, zu beschränken.

Hier soll vor allem noch einmal auf die Darstellung von Abraham und Kepser verwiesen werden, die grundsätzlich fünf unterschiedliche Herangehensweisen zur Bearbeitung von Dramen im Unterricht unterscheiden, wobei diese fünf Beispiele grundsätzlich zu den vier theoriegeleiteten Ansätzen zusammengefügt werden können, die oben bereits näher erklärt wurden.

Für Abraham und Kepser gelten die letzten beiden Ansätze, nämlich der handlungs- und produktionsorientierte sowie der aufführungsbezogene Ansatz, als Voraussetzung für einen guten Dramenunterricht, der gleichzeitig eine *"Einführung in die kulturelle Praxis Literatur"*¹⁹ vermitteln soll, da sie einerseits eine strukturelle Erschließung des Dramas möglich machen, andererseits aber auch Einblicke in Theaterpraktiken geben,

¹⁷ Vgl. Abraham/ Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 166.

¹⁸ Denk/ Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. S. 92.

¹⁹ Abraham/ Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 166.

wie zum Beispiel die Auseinandersetzung mit Bühnenbildern, mit einzelnen Szenen und mit dem Nebentext, die zur Erarbeitung eines Stückes nötig sind.²⁰

Entscheidend ist allerdings, dass zwischen den im Laufe des Kapitels dargestellten Kategorisierungsprozessen Überschneidungen stattfinden werden; das heißt, dass diese Ansätze von Abraham und Kepser auch bei anderen Kategorisierungsversuchen eine Rolle spielen können.

Konkret betrifft dies eine zweite mögliche Kategorisierung, nämlich jene von Klaus-Michael Bogdal und Clemens Kammler, deren Ansatz stark der Kategorisierung von Abraham und Kepser ähnelt. Die einzigen Unterschiede zu Abraham und Kepsers Darstellung liegen darin, dass Bogdal und Kammler auf den aufführungsbezogenen Ansatz verzichten, der bei ihnen in den theaterpädagogischen Ansatz integriert wird, und dass im Gegensatz zu Abraham und Kepser szenische Verfahren nicht dem produktionsorientierten Ansatz zugeteilt werden, sondern zu der theaterpädagogischen Orientierung zählen.²¹

Diese unterschiedlichen Zuteilungen von dramendidaktischen Ansätzen in den verschiedenen Kategorien führen demnach zu einem Nebeneinander von unterschiedlichen Kategorisierungsprozessen, die von Seiten der didaktischen Forschung durchaus auf Kritik stoßen. So kritisiert Paule die getroffene Einteilung von Bogdal und Kammler, da der produktionsorientierte Ansatz ihrer Meinung nach quer zu den zwei anderen Einteilungen liegt. So wäre dieser für jede von ihnen entscheidend.²²

Einen weiteren Versuch einer Kategorisierung unternimmt Hans Lösener²³, der mit seinem Konzept an einer anderen Ebene ansetzt. Im Hinblick auf die Problematik der Dramendidaktik, welches Verhältnis das Lesen und Inszenieren im Dramenunterricht einnimmt, stellt Löseners Ansatz eine grundsätzliche Überlegung zum Verhältnis dieser beiden Ebenen dar. So gibt es laut Lösener drei Formen der Inszenierung:

- die aufgeführte Inszenierung (das aufgeführte Bühnenstück)
- die mentale Inszenierung (entsteht im Kopf des Lesers/der Leserin)
- und die implizite Inszenierung (Textebene selbst)²⁴

²⁰ Vgl. ebd. 166.

²¹ Vgl. Bogdal/ Kammler: Dramendidaktik. S. 183- 189.

²² Vgl. Paule: Kultur des Zuschauens. S. 65.

²³ Lösener, Hans: Konzepte der Dramendidaktik. In: Lange, Günter/ Weinhold, Swantje (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik- Mediendidaktik- Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren 2010. S. 297- 318.

²⁴ Vgl. Lösener: Konzepte der Dramendidaktik. S. 297.

Da es sich hierbei um drei verschiedene Inszenierungstätigkeiten handelt, ermöglicht auch jede von ihnen einen unterschiedlichen didaktischen Zugang zur Verwendung im Dramenunterricht. Lösener teilt diesen Inszenierungsformen nun theoretische Ansätze zu. Es kann davon ausgegangen werden, dass der aufgeführten Inszenierung spielorientierte Ansätze zugeschrieben werden können, zu denen er Schellers Methode der szenischen Interpretation vorschlägt. Wer implizite Inszenierungen bevorzugt, wird zu textorientierten Konzepten neigen, worauf Lösener auf Harald Frommers²⁵ Entwurf der aufführungsbezogenen Lektüre Bezug nimmt. Eine mentale Inszenierung wird hingegen produktionsorientierte Ansätze eröffnen, so wie es Waldmann zur produktiven Gestaltung des Dramenunterrichtes durch Schreibaufgaben vorschlägt.²⁶

Ziel der Differenzierung der drei Inszenierungen soll laut Lösener die „*Überwindung der klassischen Polarisierung zwischen Theatralität und Textualität*“²⁷ sein, da der Dramentext erst zum Gegenstand des Deutschunterrichtes gemacht werden kann, sobald Lektüre und Inszenierung nicht mehr als Kontroversen verstanden werden. Aus diesem Grund werden auch diese beiden Ebenen in den neu entstandenen Dramendidaktiken verknüpft.²⁸

Hier kann auf Paules positive Kritik in Bezug auf Löseners Einteilung verwiesen werden, die diesen Kategorisierungsversuch einerseits durch seine konsequente Systematik und andererseits durch das Aufgreifen der Inszenierungsebene, die in früheren Kategorisierungsprozessen noch gar nicht miteinbezogen wurde, schätzt.²⁹

Dennoch entwickelte Paule ein anderes Kategorisierungssystem, das von einer anderen Sichtweise ausgeht, nämlich von der Rezipientenperspektive. So unterscheidet Paule zwischen drei unterschiedlichen Rezeptionsweisen von dramatische Texten:

- Dramen werden gelesen
- Sie werden inszeniert und gespielt
- Sie werden als Theateraufführungen rezipiert³⁰

²⁵ Frommer, Harald: Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe. Stuttgart u.a.: Klett-Schulbuchverl. 2005.

²⁶ Vgl. Lösener: Konzepte der Dramendidaktik. S. 298.

²⁷ Ebd. S. 304.

²⁸ Vgl. ebd. S. 304.

²⁹ Vgl. Paule: Kultur des Zuschauens. S. 66.

³⁰ Vgl. ebd. S. 66.

Da diese drei Rezeptionsweisen eng aufeinander bezogen sind, geht Paule davon aus, dass sich diese nicht scharf voneinander abgrenzen lassen. So ist die Erarbeitung einer Theaterinszenierung auch auf die Lektüre des Textes angewiesen. Beim reinen Lesen können sich bereits mentale Inszenierungen einstellen. In Anbetracht der Tatsache, dass sich dramendidaktische Konzepte im Rahmen ihrer didaktischen Ausrichtung auch einer der drei Rezeptionsweisen zuschreiben lassen, kann laut Paule bei ihrem Kategorisierungsversuch dennoch von einer klaren Systematik gesprochen werden.³¹

3. METHODEN DER DRAMENDIDAKTIK

Im folgenden Kapitel sollen unterschiedliche dramendidaktische Methoden für den Dramenunterricht dargestellt werden. Diese Methoden stehen zu den dramentheoretischen Ansätzen aus Kapitel 2 dadurch in Beziehung, dass mit ihrer Verwendung im Unterricht auch ein bestimmter theoretischer Ansatz verfolgt werden kann.

Um diese methodischen Konzepte allerdings in ihrer Fülle dementsprechend darstellen zu können, ist es notwendig, sie zu kategorisieren. Hier folge ich allen voran den Kategorien, die ich für die Auswertung meiner qualitativen Interviews erstellt habe. Diese ähneln in ihrer äußeren Form vor allem dem Kategorisierungsversuch Paules, der im Kapitel 2.2 bereits dargestellt wurde.

3.1. Dramentexte lesen

3.1.1. Entwicklung von Leseformen dramatischer Texte

In diesem Bereich gibt es mehrere Möglichkeiten, wie Dramentexte in der Schule beziehungsweise zuhause gelesen werden können. Ein großer Diskussionspunkt beschäftigt sich mit der Frage, ob Dramen ausschnittsweise oder in Form von Ganztexten gelesen werden sollten. Das konservative Literaturverständnis vor 1945 bezeichnete die Wahl von Ausschnitten als „*unzulässige[n] Eingriff in einen gewissermaßen ‚heiligen‘ Text deutscher Geistesüberlieferung*“³². Nach 1945 wurde jedoch von einem Lese- oder Arbeitsbuchkonzept ausgegangen, das Kernstücke und Schlüsselstellen von Dramen bei der Erarbeitung von Dramen in Kombination von Inhaltsangaben und Materialien zur Entstehungs- und Aufführungszeit bevorzugte, um

³¹ Vgl. ebd. S. 67.

³² Bogdal/ Kammler: Dramendidaktik. S. 180.

den Schülerinnen und Schülern ein breites Bildungswissen zu vermitteln. Dieses Konzept hat sich allerdings nicht als curriculares Prinzip durchgesetzt, da auf die Auseinandersetzung mit einem Ganztext dennoch nicht verzichtet werden könne.³³

Grundsätzlich kann beim Lesen von Dramentexten zwischen einem analytisch-interpretierenden und einem aufführungsbezogenen Lesen unterschieden werden.

Bei dem aufführungsbezogenen Lesen geht es vor allem darum, dass die Aufführung beim Lesen bereits mitgedacht wird. Frommer verweist hier auf die produktive Tätigkeit des Lesers und der Leserin, da dieser bzw. diese Leerstellen, die ein literarischer Text eröffnet, mit eigenen Vorstellungen auffüllt. Dieser Prozess wird auch Konkretisation genannt und hat die Aufgabe, Unbestimmtheiten im Text zu vermindern. Durch diese Produktionsorientierung wird der Begriff des Lesens noch weiter in Richtung Inszenieren gerückt und stellt laut Frommer einen bedeutsamen Prozess für den Literaturunterricht dar.³⁴

Das analytisch-interpretierende Lesen soll nun im Folgenden näher erläutert werden.

3.1.2. Kognitiv-analytische Zugänge

3.1.2.1. Gattungslehre

In diesem Unterkapitel sollen drei methodische Ansätze zusammengefasst werden, die sich mit dem kognitiv-analytischen Lesen beschäftigen. Dabei handelt es sich bei dem ersten Ansatz um didaktische Verfahren, die dem dramendidaktischen Konzept des gattungstheoretischen Ansatzes folgen und *„im Sinne einer Gattungslehre das Drama strukturell beschreiben und dieses Strukturwissen [...] im Unterricht vermitteln wollen“*³⁵.

Zu den frühen Umsetzungen dieses Ansatzes zählt Harro Müller-Michaels Werk *Dramatische Werke im Deutschunterricht*³⁶, das für die Erarbeitung von mehraktigen Dramen eine gattungstheoretische Orientierung bevorzugt, indem unterschiedliche Theatergattungen (absurdes Theater, episches Theater etc.) geklärt und analysiert werden.³⁷ In Bezug auf die Erarbeitung von strukturspezifischen Merkmalen soll es laut Müller-Michaels um die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dramatischen

³³ Vgl. ebd. S. 180.

³⁴ Vgl. Frommer: Lesen und Inszenieren. S. 19.

³⁵ Vgl. Abraham/ Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 165.

³⁶ Müller-Michaels, Harro: Dramatische Werke im Deutschunterricht. Stuttgart: Klett 1975.

³⁷ Vgl. ebd. S.145- 177.

Strukturen wie Handlung, Figuren, Raum, Zeit und Dialog, um dabei besondere Merkmale der Gattung des Dramas erschließen zu können.³⁸

Für den Aufbau eines strukturorientierten Ansatzes schlägt Müller-Michaels das Konzept des Spiralcurriculums vor, bei dem einzelne Strukturelemente im Text je nach Schuljahr auf neue Komplexionsstufen gebracht werden, deren Dominanz auch immer neu variiert wird.³⁹ Da Müller-Michaels Ansatz trotz seiner frühen Konzeption immer noch von anderen Dramendidaktikern als „tragfähiges Grundkonzept des Dramenunterrichtes“⁴⁰ verstanden wird, halte ich es für notwendig, mich im Rahmen meiner Diplomarbeit auch mit diesem Konzept auseinander zu setzen.

Ähnlich wie Müller-Michaels Analysekriterien – nur in erweiterter Form – ist Thomas Möbius' Ansatz der Strukturorientierung aufzufassen, der Dramen nach folgenden Kategorien analysiert:

*Inhalt und Aufbau des Textes, Bestimmung des Themas bzw. der Fabel, Analyse des Argumentationsgangs, Raum- und Zeitstruktur, Charaktere, zentrale Motive, Analyse von Sprache, Stil, dramaturgische Mittel und schließlich die Bestimmung der Aussage.*⁴¹

Eine methodische Erweiterung im Umgang mit gattungstheoretischen Merkmalen stellt Regina Gades und Dorothee Maiers⁴² Konzept dar, das darauf zielt, durch Leitfragen eine strukturorientierte Textanalyse möglich zu machen. Hier stehen Fragen wie: „Gibt es in dem Auszug Anzeichen für eine Verrückung räumlicher und zeitlicher Gegebenheiten ins Unwirkliche“ oder „Welche Auswirkungen hat dieses Spiel mit Raum und Zeit auf die Handlung?“⁴³ im Mittelpunkt.

3.1.2.2. Die literaturhistorische Orientierung

Unter einem literaturhistorisch ausgerichteten Ansatz der Dramendidaktik versteht man eine Orientierung, die sich zum Ziel setzt, „den dramatischen Text als Paradigma einer literaturgeschichtlichen Epoche begreiflich zu machen.“⁴⁴

³⁸ Vgl. ebd. S. 14.

³⁹ Vgl. ebd. S. 144.

⁴⁰ Payrhuber, Franz-Josef: Dramen im Unterricht. In: Günter Lange und Erich Wolfrum (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Bd. 2: Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag 1994. S. 635.

⁴¹ Möbius, Thomas: Wie interpretiere ich ein Drama? Hollfeld: Bange 2004. S. 10.

⁴² Gade, Regina/ Maier, Dorothee: Dramen 11.- 13. Schuljahr. Analyse und Interpretation. Stuttgart: Manz 2001.

⁴³ Ebd. S. 92/93.

⁴⁴ Paule: Kultur des Zuschauens. S. 76.

Wie frühe literaturhistorisch orientierte Konzepte der 1970er Jahre zeigen⁴⁵, soll als Unterrichtsziel ein Bewusstsein für gesellschaftliche und politische Aufgaben geschaffen werden. Insbesondere sind hier die Arbeiten der kritischen Didaktik zu nennen.⁴⁶ Kritisiert wird diese politische Ausrichtung von Payrhuber, der dadurch einen Anschluss an die traditionelle Literaturpädagogik nach dem Prinzip der Erziehung durch Literatur sieht, da die Texte „*nicht mehr nach literarischen Gattungen oder Arten, sondern nach inhaltlichen Gesichtspunkten gruppiert* [werden].“⁴⁷

Paule sieht diese Kritik von Seiten Payrhubers zwar als berechtigt, dennoch hält sie an einer „*Notwendigkeit einer auch literaturgeschichtlichen Perspektive auf literarische Texte, die heute zum Standard des Deutschunterrichts gehört*“⁴⁸, fest.

3.1.2.3. Der semiotische Ansatz

Mit der Entwicklung des semiotischen Ansatzes gegen Ende der 1970er werden zum ersten Mal nonverbale Ausdrucksformen in den fachdidaktischen Überlegungen miteinbezogen. Mittelpunkt des Interesses ist vor allem die Umsetzung und Wahrnehmung des Prinzips der Theatralität.⁴⁹

Prägend für die Entwicklung dieses Ansatzes im Bereich der Dramendidaktik ist Herta-Elisabeth Renk⁵⁰, die darauf zielt, den Text bereits bei der Lektüre von einer theatralen Dimension zu verstehen. Das heißt, die Aufführungsbezogenheit ist ähnlich der simulierten Inszenierung immer mitzulesen.⁵¹

Zu den Ausdrucksfunktionen, die im Unterricht erarbeitet werden, zählen „*Exposition, Handlungsführung, Spannungsregie, Szene als Superzeichen, Personen im Drama, dramatische Rede sowie die nonverbalen Ausdrucksfunktionen wie Körpersprache, Mimik und Bühnenbild*“⁵². Durch diese genannten Funktionen versucht sich Renk von den gattungstheoretischen Konzepten zu unterscheiden, die von den Strukturelementen Rede, Figuren, Raum und Zeit als Konstanten des Dramas

⁴⁵ Vgl. Müller- Michaels: Dramatische Werke im Deutschunterricht.

⁴⁶ Eine Zusammenfassung dieser Arbeiten bietet Payrhuber, Franz-Josef: Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas: Analysen und empirische Befunde, Begründungen, Unterrichtsmodelle. Rheinbreitbach: Dürr & Kessler 1991. (Schriften zur Deutsch-Didaktik). Das Drama im Unterricht. S. 123- 124.

⁴⁷ Ebd. S. 123/124.

⁴⁸ Paule: Kultur des Zuschauens. S. 77.

⁴⁹ Vgl. Denk/ Möbius: Dramendidaktik. S. 87.

⁵⁰ Renk, Herta- Elisabeth: Dramatische Texte im Unterricht. Vorschläge, Materialien und Kursmodelle für die Sekundarstufe I und II. Stuttgart: Klett 1978.

⁵¹ Vgl. Paule: Kultur des Zuschauens. S. 77.

⁵² Ebd. S. 77.

ausgehen. Dies wird von Renk allerdings kritisiert, da diese Konstanten eine Bindung an bestimmte Dramentypen und mediale Formen verlangen und somit nicht das darstellen, was konstant ist, sondern was für bestimmte Gattungen als spezifisch gilt.⁵³ Entscheidend für Renks Ansatz ist die Sensibilisierung für ästhetische Zeichen. Demnach ist es ein wesentliches Ziel, zum Beispiel dramatische Figuren nicht als natürliche Personen zu verstehen, sondern als ästhetisch konstruiert. Die Analyse dieser Ausdrucksfunktionen geht allerdings immer von der Wirkung auf den Rezipienten bzw. die Rezipientin aus und zielt daher immer auf die Publikumsbezogenheit und auf die Frage, wie eine bestimmte Wirkung zu Stande kommt.⁵⁴

Mit der dramatischen Kommunikation als Zeichensystem geht der Zusammenhang von verbalen und nonverbalen Ausdrucksmitteln einher. Der semantische Inhalt des dramatischen Textes kann zwar eindeutig fixiert werden, allerdings ist er auf der Ebene der analogen Information unfertig und bedarf der Ergänzung, was die Erarbeitung eines Subtextes notwendig macht.⁵⁵

In Bezug auf die Umsetzung im Dramenunterricht versucht Renk, *„Schüler die dramatischen Kommunikationsformen, wie sie in den verschiedenen Medien variabel ausgebildet sind, an elementaren Ausdrucksfunktionen erfahren zu lassen“*⁵⁶. Wie aus diesem Zitat hervorgeht, arbeitet Renk auch mit verschiedenen Medien, so ist auch die Erarbeitung eines Dramas gleichzeitig als Einführung in das Tanz-, Musik-, und Sprechtheater sowie in Film und Fernsehen zu sehen.⁵⁷

Grundsätzlich zählt die Theatersemiotik als Bestandteil einer theaterwissenschaftlichen Forschung und wurde für die Dramendidaktik adaptiert. Für die Verbreitung des Konzeptes der Theatersemiotik in Deutschland ist vor allem die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte zu nennen, die mit ihrem dreibändigen Werk *Semiotik des Theaters*⁵⁸ für breite Akzeptanz in den 1980er Jahren sorgte. Eine nähere Auseinandersetzung mit der Theatersemiotik soll im Kapitel 3.5.3 im Bereich der Aufführungsanalyse als Methode für den Dramenunterricht erfolgen.

⁵³ Vgl. ebd. S. 77.

⁵⁴ Vgl. ebd. S. 78.

⁵⁵ Vgl. ebd. S. 78.

⁵⁶ Ebd. S. 78.

⁵⁷ Vgl. Renk: Dramatische Texte im Unterricht. S. 13.

⁵⁸ Fischer-Lichte, Erika: Semiotik des Theaters. Eine Einführung. 3 Bände. Tübingen: Narr 1983.

3.1.3. Lesen in verteilten Rollen und szenische Lesung

Frommer vergleicht hier zwei Methoden des Lesens von Dramentexten, die sich zwar ähneln, jedoch die Grenze zwischen Lesen und Inszenierung sehr gut darstellen, nämlich die Methode des szenischen Lesens und des Lesens mit verteilten Rollen.

Die szenische Lesung⁵⁹ kennzeichnet sich dadurch, dass sie in ihrer Vermittlung über den Text hinausgeht. Zwar agiert sie im Bereich der inszenatorischen Mittel sparsam, doch um dem Namen dieser Methode auch gerecht zu werden, geht Frommer zumindest von einer räumlichen Anordnung der Leser aus. So bildet der Raum ein eigenes Zeichensystem, was bei dem Lesen mit verteilten Rollen nicht der Fall ist. Bei dieser Methode bleibt jeder Leser und jede Leserin am eigenen Platz; das heißt eine planlose Gruppierung der SprecherInnen kommt zu Stande. Eine weitere Unterscheidung der beiden Methoden ist darin zu finden, dass Lesen mit verteilten Rollen aus dem Stand heraus entwickelt werden kann und nur eine Rollenverteilung erfordert, die szenische Lesung allerdings eine Vorbereitung braucht, da sich die LeserInnen zumindest in Bezug auf den Text, auf die gesetzten Zeichen und ihre Bedeutung abgesprochen haben sollten.⁶⁰

3.2. Dramentexte inszenieren

In diesem Kapitel werden unterschiedliche Ausprägungen der spielerischen Erarbeitung von Dramentexten dargestellt, die sich in den letzten Jahrzehnten vor allem aus dem Bemühen der Fachdidaktik heraus, die SchülerInnen für die theatrale Ebene eines Dramentextes durch das szenische Arbeiten im Dramenunterricht, also durch den Sprung von der Simulation zum tatsächlichen Tun, zu öffnen.⁶¹

Aufgrund der großen Anzahl an Arbeiten zu szenischen Verfahren für den Dramenunterricht und ihre unterschiedlichen Ausprägungen ist es notwendig, sich auf wenige Methoden zu beschränken. Dabei soll vor allem auf die simulierte Dramaturgie und Inszenierung, auf die Dramapädagogik und auf Schreibaufgaben als eine Methode des handlungs- und produktorientierten Konzeptes eingegangen werden. Die Szenische Interpretation und das literarische Rollenspiel als Spielformen, die sich auf literarische Texte beziehen und nicht nur im Nachspielen von vorgegeben Dialogen

⁵⁹ Vgl. auch Definition einer szenischen Lesung: Schwab, Lothar/ Weber, Richard: Theaterlexikon. Kompaktwissen für Schüler und junge Erwachsene. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor 1991. S. 291.

⁶⁰ Vgl. Frommer: Lesen und Inszenieren. S. 20.

⁶¹ Vgl. Paule: Kultur des Zuschauens. S. 90.

bestehen⁶², sollen hier den Schwerpunkt darstellen, da sie sich im Bereich der Dramendidaktik am stärksten durchgesetzt haben.

Im Kapitel 3.2.4 wird es notwendig sein, einen Überblick über weitere unterschiedliche Ausprägungen an Darstellungen zum szenischen Spiel zu geben, die aber aufgrund der Fülle an Ansätzen nicht in ausführlicher Form dargestellt werden können; eine Erwähnung sollte allerdings trotzdem erfolgen. Dass diese unterschiedlichen Begriffe auch in enger Beziehung zueinander stehen, darf dabei nicht vergessen werden. So bedient sich die szenische Interpretation der Mittel des szenischen Spiels und umgekehrt.

3.2.1. Simulierte Dramaturgie und Inszenierung

Ein wichtiges Konzept, das im Bereich des aufführungsbezogenen Lesens von Klaus Göbel⁶³ entwickelt wurde, nennt sich simulierte Dramaturgie und Inszenierung. Diese Methode wird von Frommer als „*Sonderfall des produktiven Lesens*“⁶⁴ beschrieben, da es sich ergibt, „*wenn die Aufgabe der Vorstellungsbildung mit den Rahmenbedingungen des Inszenierens verknüpft wird*“⁶⁵.

Das heißt, Ausgangspunkt der simulierten Dramaturgie und Inszenierung sind die Vorstellungen, die bei der Lektüre entstehen, die „*Inszenierungen im Kopf*“⁶⁶.

*Die konkretisierende Phantasie geht Verpflichtungen ein, sie bindet sich an die Zeichensysteme und das Rollenrepertoire des Theaters. [...] Sie wollen ein Stück Welt abbilden: Personen, Gegenstände, Räume. Simulierte Inszenierung besagt, daß die authentischen Zeichen des Theaters nur symbolisch repräsentiert sind. Sie werden durch andere Zeichen ersetzt, durch Worte und Bilder. [...] Simulierte Inszenierung ist überdies stets in Rollen gefaßt, die Simulierenden „tun, als ob“.*⁶⁷

Auch Roland Haas und Willenberg Heiner⁶⁸ fordern von den Schülern und Schülerinnen ein Lesen von Dramen, „*als sollten sie aufgeführt werden, sie sollten jeden Satz des Textes auf seine Bühnenerscheinung hin erkunden*.“⁶⁹ Dieses Prinzip

⁶² Vgl. Spinner: Spielszenen im Deutschunterricht. S. 9.

⁶³ Göbel, Klaus: Drama und Theatralität. Zur Geschichte eines Versäumnisses in der Literaturdidaktik. In: Klaus Göbel (Hg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg, Ts: Scriptor-Verlag 1977. (Scriptor-Taschenbücher; S. 115: Literatur + Sprache + Didaktik). S. 1-22.

⁶⁴ Frommer: Lesen und Inszenieren. S. 30.

⁶⁵ Ebd. S. 30.

⁶⁶ Paule: Kultur des Zuschauens. S. 83.

⁶⁷ Frommer: Lesen und Inszenieren. S. 118.

⁶⁸ Haas, Roland/ Willenberg, Heiner: Theater lesen, sehen, spielen. E. Unterrichtsmodell am Beisp. von Georg Büchners "Woyzeck". Stuttgart: Metzler 1988.

⁶⁹ Ebd. S. 1.

folgt zwar der Idee der simulierten Inszenierung, doch wird dies bei Haas und Willenberg als theaterorientiertes Lesen bezeichnet. Anhand des Beginns des Dramas *Woyzeck* im Dialog zwischen Woyzeck und Andres wird der Verlauf eines theaterorientierten Lesens dargestellt, wobei es grundsätzlich darum geht, den Text nach gewissen Fragestellungen zu lesen. Zuerst werden die Rahmenbedingungen dargestellt: Wo findet der Dialog statt und zu welcher Tageszeit. Im nächsten Schritt werden das Sprachverhalten und die Situation zwischen den Sprechenden geklärt. Aufgrund dieser Fragestellungen soll es ermöglicht werden, gewisse Vorstellungen bei den SchülerInnen zu aktivieren.⁷⁰

Unterrichtsmethoden der simulierten Inszenierung, die auch besonders förderlich für die Gesprächsbasis sind, beschäftigen sich mit der Ergänzung von materiellen Vorgaben durch Regiebücher oder Szenenfotos, der Ergänzung durch den Entwurf von Bühnenräumen, der Einrichtung des Textes für die Aufführung in Form von Strichfassungen oder auch mit der Schreibform des gestischen Berichts⁷¹, die im Folgenden in verkürzter Form dargestellt werden sollen.

Im Bereich der materiellen Vorgaben schlägt Frommer vor, die SchülerInnen aufzufordern, die Darsteller in den Hauptrollen zu konkretisieren. Dazu wäre es auch hilfreich, den Schülern/den Schülerinnen Bilder von SchauspielerInnen vorzulegen, worauf sich diese auf eine mögliche Besetzung einigen müssen.⁷²

Eine weitere Methode der Verwendung von materiellen Vorgaben beschäftigt sich auch mit dem Arbeiten mit Regiebüchern. Jutta Wermke⁷³ zeigt hier, wie professionelle Regiebücher am Beispiel der Kölner Wallenstein-Inszenierung von 1969 für den Unterricht verwendet werden können. Aufgrund der enthaltenen Materialien, wie zum Beispiel Strichfassung, Szenenfotos, Skizzen zu Kostümen oder Choreographien etc., wird den Schülern und Schülerinnen ermöglicht, sich den Prozess einer szenischen Realisierung des Textes vorzustellen.⁷⁴

⁷⁰ Vgl. ebd. S. 23- 26.

⁷¹ Vgl. Paule. Kultur des Zuschauens. S. 84.

⁷² Vgl. Frommer: Lesen und Inszenieren. S. 119.

⁷³ Wermke, Jutta: Drama ± Theater. Variationen zum Thema „Dramentext und Theateraufführung als Unterrichtsgegenstände“ unter besonderer Berücksichtigung des Regiebuchs als Beitrag zur Lösung des „Klassikerproblems“. In: Göbel, Klaus (Hg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg, Ts: Scriptor-Verlag 1977. (Scriptor-Taschenbücher; S. 115: Literatur + Sprache + Didaktik). S. 238- 268.

⁷⁴ Vgl. ebd. S. 259.

Der Entwurf von Bühnenräumen als didaktische Methode der simulierten Inszenierung hat einerseits zum Ziel, die Figuren in Form von Stellproben mit graphischen Hilfsmitteln (Grundriss der Bühne, Pfeile zur Darstellung der Bewegung der Figuren etc.) einzurichten. Andererseits soll der Raum ausgestaltet werden, wobei es hier wichtig ist, den Blick auf die Ortsangaben in den Szenenanweisungen zu behalten und verfügbare Begriffe zu verwenden, die den Raum klassifizieren (zum Beispiel geschlossen-offen, privat- öffentlich)⁷⁵.

Bei der Erarbeitung von Strichfassungen, die in den Bereich der simulierten Dramaturgie fallen, geht es darum, Spielfassungen für einzelne Szenen und Akte für die Einrichtung auf der Bühne zum Beispiel durch Kürzungen oder Umstellungen zu erarbeiten.⁷⁶

Eine weiteres Verfahren, das im Bereich der simulierten Dramaturgie und Inszenierung angewendet werden kann, behandelt die Methode Schreibform des gestischen Berichtes. Diese findet durch die Darstellung durch Frommer eine neue enger gefasste Definition, die er als die Schreibform bestimmt,

*die sich aus der Aufgabe ergibt, für eine Textpartie eine durchgehende Regieanweisung zu entwerfen, anknüpfend an die im Text enthaltenen punktuellen Anweisungen - wieder einmal geht es um die Fortschreibung des Nebentextes.*⁷⁷

Wenn auch alle diese Methoden der simulierten Dramaturgie und Inszenierung nur kurz erwähnt werden konnten, ist dennoch ersichtlich, dass sich die dramentextliche Lektüre eindeutig einer aufführungsbezogenen Lektüre zuwendet. Dies hat laut Paule nicht nur den Vorteil, dass die SchülerInnen zu einer angemessenen Lektüre hingeführt werden, sondern dass sie auch auf ihre Rolle als TheaterbesucherInnen vorbereitet werden.⁷⁸

Hier kann auf die Kritik Payrhubers gegenüber der simulierten Inszenierung und dem damit einhergehenden Füllen von Leerstellen verwiesen werden, da dieser vom umgekehrten Wege ausgeht. Demnach verlangt diese Vorstellungskraft der SchülerInnen, die durch die simulierte Inszenierung geweckt werden soll, bereits einen kompetenten Rezipienten und eine kompetente Rezipientin, der/die durch seine

⁷⁵ Vgl. Frommer: Lesen und Inszenieren. S. 129.

⁷⁶ Konkrete Beispiele zur Verwendung von Strichfassungen: vgl. ebd. S. 119/120.

⁷⁷ Ebd. S. 129. Beispiele für die Umsetzung von gestischen Berichten bietet Frommer auf S. 129- 133.

⁷⁸ Vgl. Paule: Kultur des Zuschauens. S. 89.

Erfahrung als ZuschauerIn bereits weiß, wie diese Imagination, die er/sie erzeugen soll, im Theater dargestellt ist.⁷⁹ Somit ergibt sich eine Kluft zwischen der Darstellung Paules und Payrhubers, da Paule die simulierte Inszenierung als Vorbereitung auf den Theaterbesuch sieht, während Payrhuber einen erfahrenen Theaterrezipienten bereits voraussetzt.

In Bezug auf die oben angeführten methodischen Möglichkeiten zur Ergänzung der simulierten Dramaturgie und Inszenierung erweitert Payrhuber diese durch das Anfertigen von Kostümen und Masken und durch künstlerische Gestaltungen wie zum Beispiel durch das Ausarbeiten von Theaterplakativen oder von fiktiven Programmheften.⁸⁰

3.2.2. Szenische Interpretation

3.2.2.1. Begriffsdefinition und Darstellung von unterschiedlichen Konzeptionen

Der Begriff des Szenischen Interpretierens tauchte erstmals bei Reinhold Klinge⁸¹ in seinem Beitrag in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* 1980 auf. Durch Klinges Beschäftigung mit dem Schulspiel und seiner Erkenntnis daraus, dass beim szenischen Spiel automatisch eine Textinterpretation stattfindet, kam er zu dem Konzept, literarische Texte mit Hilfe von theatralen Mitteln szenisch interpretieren zu können. Ziel soll es sein, an „die Primärrezeption von Texten durch die Schüler [heranzukommen]“⁸².

Dieser Ansatz Klinges wurde schließlich seit den 1980er Jahren von Ingo Scheller weitergeführt und -entwickelt, dessen didaktische Konzeption sich mittlerweile weitgehend durchgesetzt hat. Unter einer Szenischen Interpretation versteht Scheller eine Methode,

*mit Mitteln des szenischen Spiels einen Prozeß in Gang zu bringen und zu intensivieren, in dem Schüler und Schülerinnen bei der Auseinandersetzung mit den im Text gestalteten fremden Lebensentwürfen, Handlungsmustern und Szenen eigene Erlebnisse, Empfindungen und Verhaltensmuster entdecken können.*⁸³

⁷⁹ Vgl. Payrhuber: Das Drama im Unterricht. S. 76.

⁸⁰ Vgl. ebd. S. 78.

⁸¹ Klinge, Reinhold: Szenisches Interpretieren. In: Der Deutschunterricht 4 (1980). S. 87- 97.

⁸² Ebd. S. 87.

⁸³ Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch 136 (1996). S. 22.

Der Text wird dabei als Partitur verstanden, als „*Spielmaterial für Inszenierungen im Kopf und im Klassenraum*“⁸⁴, er aktiviert das spielerische Experimentieren mit dem eigenen Körper und der eigenen Sprache und bietet Möglichkeiten des Einfühlens in fremde Rollen, Haltungen und Handlungen.⁸⁵

Ziel einer Szenischen Interpretation ist nicht das Produkt der Aufführung, sondern die Interpretation des Textes durch das szenische Darstellen der SchülerInnen. Dabei wird es ihnen möglich gemacht, sich im Schutz von Rollen und Szenen über den Text und über ihre eigenen Haltungen klar zu werden.⁸⁶

Im Bereich des verwendeten Methodensets von Scheller ähnelt sein Ansatz durchaus dem Drama in Education. So bedient sich auch er bei unterschiedlichen Theatertheoretikern wie beispielsweise bei Stanislawski, bei Brecht oder bei Augusto Boals Statuen-Theater. Hier ist aber davon auszugehen, dass die Szenische Interpretation stärker und genauer auf den Text bezogen ist, was dazu führt, dass die Gestaltung des Unterrichts weniger offen ist als die Dramapädagogik. Wichtig sind bei der Szenischen Interpretation neben der emotionalen, sinnlichen und imaginativen Texterfahrung auch die kognitiven, also Literatur interpretierenden, Lernprozesse.⁸⁷

Der Ablauf einer Szenischen Interpretation stellt bei Scheller eine fixe Reihenfolge dar. Nach der Lektüre des Textes folgen spontane Reaktionen der SchülerInnen auf Textstellen, die sie positiv oder negativ in Erinnerung haben, mit Hilfe von Standbildern. In einem nächsten Schritt soll das historische und soziale Umfeld von Personengruppen und deren Habitus erkundet werden. Dabei ist es möglich, entweder konkret mit bestimmten Szenen zu arbeiten oder mit historischen Bildern und Quellen, mit Fantasiereisen und Ortsbeschreibungen. Danach folgt eine Rollenzuteilung und eine Phase der Einfühlung in diese unterschiedlichen Rollen.⁸⁸

Um ein Hineinversetzen in die Figuren zu erzielen, ist es hilfreich, den SchülerInnen Rollentexte und Szenen, wo die jeweiligen Personen vorkommen, lesen zu lassen. Auf der Basis des Lektürewissens können Selbstdarstellungen der Figuren, also Rollenbiographien, geschrieben oder Interviews mit den Figuren geführt werden. Auf

⁸⁴ Scheller, Ingo: Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2008. (LinkDeutschdidaktik aktuell; 29). S. 1.

⁸⁵ Vgl. Scheller: Szenische Interpretation. S. 22.

⁸⁶ Vgl. Scheller: Szenische Interpretation von Dramentexten. S. 1.

⁸⁷ Vgl. Eigenbauer: Dramapädagogik und Szenische Interpretation. In: Ide 1 (2009). S. 66.

⁸⁸ Vgl. Scheller: Szenische Interpretation von Dramentexten. S. 3.

diese Weise werden bei den Schülern und Schülerinnen innere Haltungen der Figuren entwickelt. Äußere Haltungen, also eine sinnliche Präsenz der Figuren, werden durch das Entwickeln von Körper- und Sprechhaltungen, Verhaltens- und Denkweisen und durch die Einbeziehung von Kostümen geschaffen. Die Haltungen der Figuren in unterschiedlichen Lebenssituationen werden dabei entwickelt, wobei es auch darum geht, sich als Figur in der Gruppe vorzustellen, über die Probleme der Figuren in der jeweiligen Zeit zu sprechen, sich bei Lieblingsbeschäftigungen zu zeigen und bestimmte Situationen zu spielen, wobei genau überlegt werden sollte, was diese Figur wo und in welcher Situation macht. Das Beziehungsgefüge, in dem die Figur zu Beginn des Textes steht, soll in dieser Phase durch Statuen dargestellt werden.⁸⁹

Der nächste Schritt befasst sich schließlich mit dem Spielen von Szenen. Zuerst sollen in Kleingruppen unterschiedliche Szenen vorbereitet werden, indem der Text mehrmals mit verteilten Rollen gelesen wird. Dabei wird in der Gruppe besprochen, um welchen Ort und um welche Zeit es sich handelt, wie die Handlung verläuft und in welchen Beziehungen die beteiligten Figuren interagieren. Jeder Schüler und jede Schülerin überlegt dabei für sich, mit welchen Gefühlen und Intentionen ihre Figur dabei handelt. Nachdem die Basis für ein szenisches Spiel gelegt wurde, geht es nun darum, mit Hilfsobjekten den Ort der Handlung aufzubauen und die Szene so lange zu spielen, bis der Handlungsablauf automatisiert wird. Zu Beginn werden Dialoge erst improvisiert, später vom Blatt abgelesen. Die vorläufig erarbeiteten Szenen werden schließlich im Plenum vorgespielt, wobei währenddessen der Spielleiter intervenieren kann, um auf Präzisierungen der Szene und der Haltungen der Figuren aufmerksam zu machen.⁹⁰

In einer zweiten Phase soll der Handlungsort von einem Spieler aus der Rollenperspektive genau beschrieben werden. Gestartet wird mit einer Improvisation von der Position aus, in der die Szene auch beginnt. Der Spielleiter unterbricht die Improvisation nach einer Weile und führt mit den Gruppenmitgliedern Einfühlungsgespräche. Dann beginnt das Spiel; hier wird bereits der Text abgelesen, wobei wiederum Spielleiter und Beobachter mehrmals unterbrechen und nach den Gefühlen der Figuren fragen können. Diese sollen von den Figuren auch direkt ausgesprochen werden. Im Anschluss an das Spiel folgen Erlebnisgespräche der Figuren mit dem Spielleiter und Rollenbefragungen von Seiten der Beobachter an die Figuren, bei denen das eigene Verhalten der Figuren gerechtfertigt werden kann, eventuell auch durch Darstellung von Statuen. Abschließend stellen die Beobachter

⁸⁹ Vgl. ebd. S. 3 und vgl. Scheller: Szenische Interpretation. S. 23- 27.

⁹⁰ Vgl. Scheller: Szenische Interpretation von Dramentexten. S. 4/5.

ihre Wahrnehmungen dar und es folgt eine Feedbackrunde, bei der in einem literarischen Gespräch das szenisch Interpretierte analysiert wird (Welche anderen Interpretationen gäbe es? Stimmt diese Deutung mit dem historischen Kontext überein etc.).⁹¹

Einige Einwände gegenüber Schellers Konzept aus didaktischer Sicht finden sich bei Jens Bause⁹². Hauptsächlich kritisiert er den Identifikationsbegriff Schellers, denn dieser beruft sich darauf, dass sich Aneignung von Literatur erst durch die Identifikation, durch das Hineinversetzen in die Rolle der SchülerInnen, vollzieht.⁹³ Dieser Identifikationsprozess reduziert nach Bause „das *Erfahrungspotential literarischer Texte auf die Selbstproduktion der Interpreten*“⁹⁴. In diesem Zusammenhang spricht Bause auch von „*latent gegebene[n] therapeutischen Nebenwirkung*“⁹⁵, die durch das Weggehen von der Sache – Bause meint damit das Fortgehen vom Text – durchschimmert. Diese therapeutische Nebenwirkung wird zu einem nebenbei ablaufenden Prozess, wenn Lerngegenstände nicht mehr aus sich heraus eine Berechtigung finden. Um dies zu umgehen, schlägt Bause Lernzielorientierungen vor, die den Schwerpunkt auf Reflexion und Aneignung literarischer Produkte legen.

Auch die Verbindung von vorgefasster Intention und Wahrnehmung wird bei Bause als Problematik dargestellt. Aufgrund der Tatsache, dass sich Scheller bei seinem Prinzip des Verstehens durch Wahrnehmen auf kein Textbeschreibungsmodell stützt, schleichen sich intendierte Ziele beim Verstehensprozess ein, die die gemachten Erfahrungen verkörpern sollen. So nimmt Bause beispielsweise auf Schellers Umsetzung der Emilia Galotti⁹⁶ Bezug, die bei der Ausführung des Lernprozesses bis ins Detail von der einmal feststehenden Interpretation vorbestimmt ist.⁹⁷

Eine andere Sichtweise auf die Szenische Interpretation bietet Albrecht Schaus⁹⁸ Konzept. Trotz vieler Übereinstimmungen in Theorie und Praxis macht Schau auch auf Unterschiede zwischen seinem Konzept und jenen von Klinge und Scheller

⁹¹ Vgl. ebd. S. 4/5.

⁹² Bause, Jens: Literaturdidaktik und Ästhetik. Eine Didaktik der ästhetischen Umorientierung, dargestellt an Untersuchungen zur dramatischen Form. Frankfurt am Main, New York: P. Lang 1999.

⁹³ Vgl. ebd. S. 19.

⁹⁴ Ebd. S. 19.

⁹⁵ Ebd. S. 19.

⁹⁶ Vgl. Scheller: G. E. Lessings Emilia Galotti. In: Praxis Deutsch 136 (1996). S. 67- 74.

⁹⁷ Vgl. Bause: Literaturdidaktik und Ästhetik. S. 22.

⁹⁸ Schau, Albrecht: Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch. Stuttgart: Klett 1966.

aufmerksam. So geht Schaus Ansatz im Gegensatz zu Klinges rezeptionsästhetisch begründeten Konzept von der *Tätigkeitstheorie*⁹⁹ aus. Er versteht darunter das aktive Arbeiten mit Literatur, wobei diese Tätigkeit nicht auf ein blindes Handeln hinauslaufen soll, sondern es muss eine theoretisch fundierte Legitimationsbasis ermöglicht werden.¹⁰⁰

Während Schau Klinges Konzept als reines methodisches Verfahren bezeichnet, spricht er von einem Szenischen Interpretieren als didaktisches Prinzip, denn anders als bei Klinge soll das Verstehen der literarischen Texte auch über die Primärrezeption hinausgehen. Das Begreifen des Textes als Primärrezeption bei Klinge wird bei Schau auch als „beschränkte Haftung“ dargestellt, die in seinem Konzept zu einer „vollen Haftung“¹⁰¹ ummodelliert werden sollte.

Auch gegenüber Schellers Konzept der Szenischen Interpretation wirft Schau einige Kritikpunkte auf. So spricht Schau zwar hier von einem interessanten Ansatz, der aber noch nicht in Form eines Konzeptes formuliert wurde und dabei auch nicht von einem Curriculum zu sprechen ist. Scheller würde genauso wie Klinge *das Szenische Interpretieren „auf eine Interpretationsmethode reduzier[en], in der der literarische Text zum Spielanlaß verkommt“*¹⁰².

Während Schau immer wieder auf die Unterschiede zwischen seinem und den Ansätzen von Scheller und Klinge ausgeht, ist jedoch zu vermerken, dass sich diese in ihrer Begriffsverwendung dennoch durchaus einig sind. Der große Unterschied liegt allerdings im Procedere, das sich bei Schau in mehrere Schritte unterteilen lässt:

So arbeitet der Autor im ersten Schritt mit so genannten szenischen Prädikatoren¹⁰³, die in ein bestimmtes Schema eingeteilt werden, um eine Textdiagnose feststellen zu können. Dieses ermöglicht erste Aufschlüsse über die Textstruktur, aber darüber hinaus auch eine Grundlage für die Inszenierung. Zu diesem Prädikatoren-Schema zählen die Elemente offenen Strukturen - darunter werden unbestimmte Situationen oder Figurenkonstellationen verstanden - Szenen, Mimik und Gestik, Wortspiele,

⁹⁹ Ebd. S. 15.

¹⁰⁰ Vgl. ebd. S. 16.

¹⁰¹ Vgl. ebd. S. 15.

¹⁰² Ebd. S. 15.

¹⁰³ Ebd. S. 26.

Atmosphäre/Stimmung etc.¹⁰⁴, die bei Schau in einem ersten Schritt mit Hilfe von Gedichten festgestellt und analysiert werden.

Der zweite Schritt des Szenischen Interpretierens vollzieht einen Transfer der Texte in Spielsituationen. Dabei stehen den Schülern und Schülerinnen alle möglichen Formen der Umsetzung zur Verfügung, die von der Aneignung von Bewegung und mimisch-gestische Artikulationsformen bis zu rezitativischen Darbietungen reichen können. Um einen ersten Entwurf einer szenischen Darstellung herstellen zu können, werden an den Text Fragestellungen gerichtet, die sich mit dem Erfragen nach den Schauplätzen, den Kulissen, den Requisiten, der Figuren und der szenischen Prädikatoren beschäftigen.¹⁰⁵

Einen möglichen Einstieg in das Szenische Interpretieren sieht Schau über den mündlichen Kanal durch das Vorlesen, Rezitieren und Lesen. Hier darf auf Leseübungen auf keinen Fall verzichtet werden; Schau geht hier von der Erprobung durch das Anspiel im Sinne einer szenischen Lesung aus.¹⁰⁶ Eine weitere Variante des Einstiegs in die Szenische Interpretation sieht Schau auch durch die Verwendung von Scharaden, wie zum Beispiel von Wortscharaden, Scharaden mit kurioser Silbentrennung oder Buchstabenscharaden. Da Scharaden aus den beiden Tätigkeiten Vorspielen und Raten bestehen, die eine spielerische Kommunikationssituation voraussetzt, die für eine Szenische Interpretation benötigt wird, kann diese Methode, die Arbeit mit dem einzelnen Wort, als guter Einstieg fungieren.¹⁰⁷

In einem weiteren Schritt schlägt er vor, den freien Vortrag oder das Vorlesen von Texten durch Bewegungen und durch das Einbeziehen von Körpersprache zu ergänzen. Hierbei steht das Ausprobieren von unterschiedlichen Gehformen im Mittelpunkt, die in einer nächsten Phase mit Texten, die eine Bewegung versprachlichen, kombiniert werden. Während bis jetzt immer nur davon ausgegangen wurde, das Szenische Interpretieren über eine Kombination von Tätigkeiten zu schaffen, ist auch die Methode des simulierten Agierens anzusprechen, bei der der Sprechakt von der Bewegung getrennt wird. Das heißt, dass es eine Sprechergruppe

¹⁰⁴ Wie diese jeweiligen Elemente für das Szenische Interpretieren genutzt werden ist bei Schau: Szenische Interpretation auf den Seiten 26- 39 genau dargestellt.

¹⁰⁵ Vgl. ebd. S. 40/41.

¹⁰⁶ Für die Verwendung des Begriffes Anspiel vgl. Klinge: Szenisches Interpretieren. S. 93. Nähere Informationen zu Leseübungen sind bei Schau: Szenisches Interpretieren. S. 46- 56 zu finden.

¹⁰⁷ Vgl. Schau: Szenisches Interpretieren. S. 96. Für eine genauere Beschreibung möglicher Scharaden vgl. Thiesen, Peter: Drauflosspiel. Weinheim, Basel: Beltz 1991. S. 33- 38.

gibt, die den jeweiligen Text vorträgt, während parallel dazu eine andere Gruppe die Bewegungen ausführt.¹⁰⁸

Trotz einiger vorgestellter Kritikpunkte an Schellers Konzept der Szenischen Interpretation hat sich dieses größtenteils durchgesetzt und wird auch in fast allen dramendidaktischen Ausführungen als Paradebeispiel verwendet. Das ist auch bei Frommers Darstellungen zur Szenischen Interpretation der Fall, der in seinen Aufführungen wichtige Methoden der Szenischen Interpretation anführt, die vor allem den Weg vom Spiel zum Text verfolgen. Zu diesen Methoden zählen die Stegreif-Inszenierung, die gespielte Zusätze zur Textinszenierung darstellen (Vorgeschichte der Figuren, fiktives Nachspiel). Was hier bei Frommer als Stegreif-Spiel beschrieben wird, fungiert bei Scheller als Rollengespräch, also als Gespräch, das über die Rolle hinaus geführt wird, entweder zwischen den Figuren oder zwischen dem Spielleiter und der Spielleiterin und der jeweiligen Figur. Nach Frommer soll allerdings *das Rollengespräch* „in einen größeren Spiel- und Handlungszusammenhang“¹⁰⁹ eingebettet werden, da den Schülerinnen und Schülern dabei eine Einfühlung in Rollen durch den vorgegebenen situativen Rahmen erleichtert wird.¹¹⁰

Als Gegenstück zur Stegreif-Inszenierung verwendet Frommer die Methode der Kurzfassung, bei der es darum geht, den Text auf eine gespielte Kurzfassung zu reduzieren. Dies dient der Verdichtung und der Interpretation und erweckt die Aufmerksamkeit für die Bestandteile des Textes, wobei der Text so weit reduziert wird, wie sich der/die Spielende auf Anhieb merken kann, also auf einen Satz, eine Replik oder ein Wort.¹¹¹ Weitere Methoden, die Frommer anführt, beschäftigen sich mit dem Standbild und dem stummen Spiel, die sich in kombinierter Weise auch bei Scheller als szenische Demonstration finden lässt, die den Spieltext unausgesprochen lässt oder auf das Minimum reduziert.¹¹²

Eine ähnliche Darstellung im Bereich der Szenischen Interpretation bietet Barbara Müller¹¹³, die ihren Ansatz unter dem Begriff szenisches Lernen zusammenfasst. Ihr Werk besteht grundsätzlich aus einem Unterrichtsbaustein zur Bearbeitung von Dramentexten am Beispiel von Frischs *Andorra*, der sich an den Ansatz von Schellers

¹⁰⁸ Vgl. Schau: Szenisches Interpretieren. S. 64/65.

¹⁰⁹ Frommer: Lesen und Inszenieren. S. 137.

¹¹⁰ Vgl. ebd. S. 135- 137.

¹¹¹ Vgl. ebd. S. 137- 140.

¹¹² Vgl. ebd. S. 142.

¹¹³ Müller, Barbara: Szenisches Lernen. Texte und Theater im Deutschunterricht. Unter Mitarbeit von Helmut Schafhausen. Hrsg. von Johannes Diekhans. Paderborn: Schöningh 2008 (Einfach Deutsch; Schöningh Unterrichtsprojekt).

Szenischer Interpretation orientiert. Müllers Unterrichtsstunden beginnen grundsätzlich mit Warm-up Übungen. Interessant ist dabei, dass Müller Aufgaben zur inhaltlichen Vorbereitung auf den Text vorschlägt, die den Verständnishintergrund für die Szenenerarbeitung bilden. Dabei werden die SchülerInnen angeregt, sich über den Inhalt, über den Autor und über die Figuren zu erkundigen.¹¹⁴

Dieser Unterrichtsbaustein zu Frischs Andorra erstreckt sich insgesamt über sechs Doppelstunden, wobei die Erarbeitung der Szene grundsätzlich mit mehreren Leserunden beginnt (alle lesen gemeinsam, szenisches Lesen in der Gruppe), die es ermöglichen sollen, die SchülerInnen zu Vermutungen über die Figuren und ihre Beziehungen untereinander zu leiten. Diese Beziehungen zueinander und Verhältnisse der jeweiligen Figuren können durch Standbilder und Statuen¹¹⁵ dargestellt werden. In der zweiten und dritten Doppelstunde spielen die einzelnen Gruppen ihre Szenen vor, wobei hier vor allem Zeit für Interpretationsvergleiche und für Verbesserungsvorschläge eingeplant wird. Die vierte bis sechste Doppelstunde ist schließlich dazu da, um an die weiterführende Lektüre und Aufgaben anschließen zu können, die szenisch als auch schriftlich bearbeitet werden können und als Grundlage für die Leistungsbeurteilung fungieren. Diese Aufgaben reichen von schriftlichen Rollenbeschreibungen, Briefen und Tagebucheintragungen bis zu szenischen Darstellungen von Eindrücken über das Geschehen und Handlungen von bestimmten Personen.¹¹⁶

Ausgehend von den unterschiedlichen Konzeptionen zum Umgang mit diesem Begriff sollte jedoch ein besonderes Merkmal dieser Methode im Mittelpunkt stehen, und zwar die Tatsache, dass es sich bei diesem Konzept um eine ganzheitliche Methode handelt, die sich nicht wie bei anderen Ansätzen nur einer Rezeptionsebene bei der Erarbeitung von Dramentexten bedient, sondern alle Ebenen mit einbezieht: nämlich das Lesen der Lektüre, die Interpretation und die Analyse und das Inszenieren des Textes.

3.2.2.2. Literarisches Rollenspiel

Bei den Verfahren der Szenischen Interpretation wie auch beim literarischen Rollenspiel handelt es sich um Methoden, die sich mit dem literarischen Text auseinandersetzen. Diese eignen sich besonders für die Erarbeitung von

¹¹⁴ Vgl. Müller: Szenisches Lernen. S. 98.

¹¹⁵ Vgl. Eigenbauers Methodenset. In: <http://heldintiroil.at/files/dramatechniken.pdf> (aufgerufen am 20.3.2012).

¹¹⁶ Vgl. Müller: Szenisches Lernen. S. 98- 102.

Dramentexten, was auch der Grund für die genaue Darstellung dieser beider Konzepte ist. Da Karl Schusters Verfahren des literarischen Rollenspiels der Szenischen Interpretation ähnelt, soll dieses auch im Rahmen des Kapitels zur Szenischen Interpretation Erwähnung finden.

Bei diesem Verfahren geht es vorrangig nicht um die Abbildung von Wirklichkeit, sondern um die Provozierung von eigenen Meinungen und Gefühlen bei den Schülern und Schülerinnen. Demnach muss der Lernende

*mit Hilfe seiner sozialen Phantasie das Handlungsgeschehen realisieren, er muß die Figuren, evtl. das gesellschaftliche und persönliche Umfeld (z.B. Alter, Lebensweise [...]) konkretisieren, da nur so er im Spielprozeß darauf Bezug nehmen kann.*¹¹⁷

Neben der Förderung der affektiven und psychomotorischen Aspekte wird im literarischen Rollenspiel auch die kognitive Auseinandersetzung betont, da bei der Erarbeitung der szenischen Konstruktion die Bedeutungsdimensionen des Textes viel tiefer erfasst werden müssen, um sie auch darstellen zu können.¹¹⁸

Das Besondere am literarischen Rollenspiel sieht Schuster darin, dass dabei

*nicht nur textuelles Handlungsgeschehen visualisiert wird, sondern daß im Spielakt der Text neuartig, über die Vorlage hinausgehend geschaffen wird. Dies bedeutet, daß man sich handelnd multiperspektivisch den literarischen Text aneignet mit Hilfe des eigenen Sinnsystems, das durch die Beschäftigung bzw. Begegnung mit dem literarischen Werk wiederum eine Veränderung erfahren kann.*¹¹⁹

Konkrete Methoden für die Umsetzung dieses Prinzips sind bei Schuster in sehr vielfältiger Weise vorhanden. So ist es möglich, dass der Schwerpunkt beim Rollenspiel nur auf die angedeuteten Konflikte im Text gelegt wird, dass ein anderer Schluss dargestellt oder nach bestimmten Transfersituationen gesucht wird. Die Gefühlssituation der jeweiligen Figur kann durch innere Monologe oder durch Dialoge zwischen literarischen Persönlichkeiten deutlich gemacht werden. Als Beispiel gibt Schuster hier bei der Auseinandersetzung mit Theodor Fontanes *Effi Briest* einen möglichen Dialog zwischen Effi Briest und Nora an.¹²⁰

Grundsätzlich kann das literarische Rollenspiel als „eine integrative, komplexe Spielform“¹²¹ dargestellt werden, die unterschiedliche Spielformen, sowohl traditionelle – wie das Stegreifspiel oder Pantomime – als auch neuere Spielformen – wie zum

¹¹⁷ Schuster: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 132.

¹¹⁸ Vgl. Schüle in und Zimmermann: Spiel- und theaterpädagogische Ansätze. S. 260.

¹¹⁹ Schuster: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 132.

¹²⁰ Vgl. ebd. S. 132.

¹²¹ Ebd. S. 132.

Beispiel interaktionistische Spiel- und Theaterformen, die Warming-Up-, oder Kennenlernspiele beinhalten – miteinander verbindet. Jürgen Kurtz¹²² verweist in Bezug auf das Stegreifspiel auf die weltweite Theatersportbewegung¹²³, die eine sehr beliebte Form des Improvisationstheaters darstellt.

Wie bereits ersichtlich wurde, handelt es sich beim literarischen Rollenspiel nicht um eine spezielle Methode der Dramendidaktik, sondern dient neben Damentexten auch unterschiedlichen Textsorten, wobei diese unterschiedliche Behandlungen und Bearbeitungen verlangen, die hier allerdings nicht in vollständiger Form dargestellt werden können.¹²⁴ Interessant ist allerdings, dass Schuster lyrische Formen – abgesehen von den Balladen – als mögliche Bearbeitung durch das Rollenspiel ausklammert, da sich diese Textsorten als zu sperrig erwiesen haben. Dies hat zum Grund, dass die SchülerInnen Bezüge und Übertragungsmöglichkeiten herstellen müssen und dadurch besondere Fantasie und Kreativität notwendig ist.¹²⁵

Da es sich bei dem literarischen Rollenspiel um eine Integrationsform von unterschiedlichen Spielvarianten handelt, sind natürlich viele Methoden anwendbar, die wiederum zum Teil von Schellers Szenischer Interpretation entnommen sind. Diese theaterpädagogischen Verfahren werden bei Schuster allerdings nicht explizit dargestellt, sondern in Verbindung von Unterrichtsbeispielen erwähnt.¹²⁶ Bei der Entwicklung eines literarischen Rollenspiels unterscheidet Schuster grundsätzlich zwischen dem Monolog und dem Dialog. Auf diese Art wird dann je nach Ausgangstext ein Übergang ins Dramatische unternommen, wobei mehrere Personen in das Gespräch eingebunden werden können, was meist stegreifartig erfolgt. Eine genaue Wiedergabe des Textes ist ohnehin nur selten notwendig.¹²⁷

¹²² Kurtz, Jürgen: Szenische Improvisationen: theoretische Grundlagen und unterrichtliche Realisierungsmöglichkeiten. In: Rüdiger Ahrens (Hg.): Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht. Unter Mitarbeit von Matthias Merkl und Maria Eisenmann. Heidelberg: Winter 2008. (Anglistische Forschungen; 386). S. 409- 424.

¹²³ Beim Theatersport spielen zwei Teams gegeneinander in kurzen Szenen, und kämpfen dabei um die Gunst des Publikums. Vgl. Johnstone, Keith: Theaterspiele: Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander-Verl. 1997. Seit geraumer Zeit wird dies auch in Form von Theatersport-Weltmeisterschaften abgehalten, bei denen Impro-Theatergruppen aus der ganzen Welt antreten. Vgl. Teichmann, Julia: Sport ohne Schmerzen. In: Berliner Zeitung. Stand: 10.7.2006. <http://www.berliner-zeitung.de/archiv/die-erste-theatersport-wm-hat-ihr-finale-im-theater-am-kurfuerstendammsport-ohne-schmerzen,10810590,10402140.html> (aufgerufen am 25.4.2012).

¹²⁴ Eine genauere Auseinandersetzung mit den Textsorten zum literarischen Rollenspiel ist ebenfalls bei Schuster zu finden: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 135/136.

¹²⁵ Vgl. Schuster: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 136.

¹²⁶ Vgl. Schüle und Zimmermann: Spiel- und theaterpädagogische Ansätze. S. 261.

¹²⁷ Vgl. Schuster: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 139/140.

Einen möglichen Vorschlag für die Erarbeitung eines dramatischen Textes mit Hilfe des Rollenspiels gibt Schuster anhand Henrik Ibsens Text *Nora*. Hier werden unterschiedliche Spielansätze aufgegriffen, wie zum Beispiel ein stegreifartiges Nachspielen der Schlusszene oder ein dialogisches Rollenspiel zwischen Nora, ihrer Freundin Christine und deren Mann. Eine erweiterte Darstellung dieser unterschiedlichen Spielansätze und deren schriftliche Ausarbeitungen können bei Schuster nachgelesen werden.¹²⁸

3.2.3. Dramapädagogik

Ein weiteres methodisches Verfahren, das aufgrund seiner Nähe zur Szenischen Interpretation in den Bereich der spielpädagogischen Konzepte zu zählen ist, nennt sich Dramapädagogik. Diese Methode wurde in Großbritannien als Drama in Education entwickelt, die ein handlungsbezogenes ganzheitliches Lernen herbeiführt und somit ein Gesamtkonzept darstellt, das dramendidaktische Techniken und Spiele, unter anderem auch beispielsweise das Rollenspiel oder das Bauen von Standbildern, integriert.¹²⁹ Für die britische Bezeichnung des Drama in Education hat sich seit der Dissertation von Manfred Schewe¹³⁰ der Begriff der Dramapädagogik als deutsche Bezeichnung eingebürgert.

3.2.3.1. Verlauf eines dramapädagogischen Unterrichts

Ein idealer dramapädagogischer Unterricht beginnt nach Eigenbauer mit einer Aufwärmübung. Bei dieser Übung geht es bereits darum, dass das Thema in spielerischer Form antizipiert wird und die SchülerInnen für die kommende Handlung sensibilisiert werden.¹³¹ Welche Aufwärmübungen beim Beginn des dramapädagogischen Unterrichtes eingesetzt werden, ist allerdings immer abhängig von der Gruppe. Tselikas gibt in ihrem Werk eine große Fülle an Vorschläge für Aufwärmübungen, die zur Aktivierung des Körpers, der Stimme oder der Sprache dienen¹³² und auch schnelle Möglichkeiten zur Entwicklung einer Szenischen Interpretation bieten.¹³³

¹²⁸ Vgl. ebd. S.146- 149.

¹²⁹ Vgl. Tselikas, Elektra: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli 1999. (Schwerpunkt Unterrichtspraxis). S. 47; 65.

¹³⁰ Schewe, Manfred: Fremdsprachen inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Dissertation. Oldenburg: BIS 1993.

¹³¹ Vgl. Eigenbauer: Dramapädagogik und Szenische Interpretation. S. 71.

¹³² Vgl. Tselikas: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Siehe Anhang S. 137ff.

¹³³ Vgl. Eigenbauer: Dramapädagogik und szenische Interpretation. S. 71.

Der nächste Schritt bedeutet im dramapädagogischen Unterricht den Einstieg in die gedachte Situation, der Prä-Text genannt wird, und der von Eigenbauer als eine Art Startrampe für die zu entwickelnde Geschichte, die bereits die Situation, den Ort und die Atmosphäre klären soll, bezeichnet wird.¹³⁴ Als Prä-Texte können alle Arten von Texten, Bildern, Objekten, Video- und Audiomaterial oder Artefakte verwendet werden.¹³⁵

Erst nach dem Einstieg kann die Arbeit mit dem Drama erfolgen. Das Drama kann mit den unterschiedlichsten dramapädagogischen Methoden erarbeitet werden, wobei aufgrund der Fülle an Methoden diese im Rahmen der Diplomarbeit nur vereinzelt dargestellt werden. Eine vollständige Sammlung an dramapädagogischen und szenischen Methoden bietet Eigenbauer im Internet an und stellt eine alphabetische Auflistung von grundlegenden Techniken dar, die zum Teil aus dem englischen Drama in Education aber auch aus Schellers Methodenvorschläge zur Szenischen Interpretation stammen.¹³⁶ Bei einem Einsatz im Unterricht sollte bereits im Vorhinein eine Auswahl an Techniken getroffen werden, die auch bis hin zu Schreibaufträgen führen kann.¹³⁷ Bei der Planung eines dramapädagogischen Unterrichtes sind auch die Nachbereitung und die Reflexion über den Spielverlauf von Bedeutung.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Dramapädagogik in Österreich zwar bekannt, aber nicht sehr weit verbreitet ist. Grundlegende theoretische Informationen bieten die bereits zitierten Werke von Eigenbauer und Tselikas, wobei Tselikas eher in der Fremdsprachendidaktik angesiedelt ist. Ihre theoretischen Ansätze können aber genauso für den Muttersprachenunterricht verwendet werden.

Unterrichtsvorschläge zu dramapädagogischen Einheiten im Deutschunterricht geben Stefan Krammer¹³⁸ und Irmgard Bibermann¹³⁹. Krammers dramapädagogische Anregungen dienen nicht als fertiges Unterrichtsmodell, sondern als Vorschläge für den Unterricht, die den Schwerpunkt auf das Verhältnis zwischen Text und Aufführung legen. Durch Konkretisierung der Räume, der Rollen und Figuren und der Arbeitswelt

¹³⁴ Vgl. Eigenbauer: Dramapädagogik und szenische Interpretation. S. 71.

¹³⁵ Vgl. ebd. S. 71.

¹³⁶ Vgl. Eigenbauer: Dramapädagogisches Methodenset. In: <http://heldintiroil.at/files/dramatechniken.pdf> (aufgerufen am 20.3.2012).

¹³⁷ Vgl. Eigenbauer: Dramapädagogik und Szenische Interpretation. S. 71.

¹³⁸ Krammer, Stefan: Der Theatermacher Thomas Bernhard. Dramapädagogische Anregungen für den Deutschunterricht. In: Ide 4 (2005). S. 88- 97.

¹³⁹ Bibermann, Irmgard: Heldinnen und Helden wie wir. Dramapädagogische Unterrichtseinheiten. In: Ide 1 (2009). S. 76- 82.

am Theater im Allgemeinen – mit zahlreichen Übungen verbunden – soll es zu einer Vertiefung kommen.

Anhand Bibermanns Unterrichtsbeispiels ist zu sehen, dass dramapädagogische Unterrichtseinheiten nicht ausschließlich zur Verwendung von Damentexten dienen. Sie stellt in ihrem Artikel unterschiedliche Methoden vor, die zu einer Auseinandersetzung mit dem Begriff des Helden/der Heldin dienen.

3.2.4. Überblick an Ansätzen zum szenischen Spiel

Hier soll wieder auf das Kapitel 2.1 Bezug genommen werden, in dem bereits der Begriff des spielpädagogischen Ansatzes nach Abraham und Kepser zusammengefasst wurde. Dem wurden einige theaterpädagogische Methoden zugeordnet, die sich vor allem mit dem szenischen Spiel beschäftigen und die im Rahmen dieses Kapitels nun näher bearbeitet werden sollen. Im Laufe der Zeit haben sich eine Fülle an Methoden im Bereich des szenischen Spiels entwickelt, die sich auf unterschiedliche theoretische Konzepte berufen und auch unterschiedliche Bezeichnungen für diesen Bereich verwenden. Um aufgrund dessen eine Eingrenzung dieses Bereiches zu ermöglichen, erscheint es schlüssig, zwischen produkt- und prozessorientierten szenischen Arbeitsformen zu unterscheiden. Ein produktorientierter, auf eine Aufführung hin zielender Unterricht ist aus Zeitgründen nur im Bereich von Schultheatergruppen oder Projektwochen zu bewerkstelligen. Aufgrund dessen werden hier rein prozessorientierte Konzepte, die die Theatralität eines dramatischen Textes auf andere Weise zu erschließen versuchen, nämlich im Bereich des darstellenden Spiels bzw. der Szenischen Interpretation¹⁴⁰ und des literarischen Rollenspiels, berücksichtigt.

Diese Positionen greift André Barz¹⁴¹ in seiner Auseinandersetzung mit dem darstellenden Spiel auf, indem er zwischen dem darstellenden Spiel im engeren Sinne und im weiteren Sinne unterscheidet. Der Begriff des prozessorientierten Spiels geht hier einher mit dem darstellenden Spiel im engeren Sinne; das bedeutet, dass bei dieser Form der Lern- und Erfahrungsprozess der SchülerInnen, der dabei durchlaufen wird, ohne direkt auf eine Aufführung vor Publikum zu zielen, im Mittelpunkt steht.

¹⁴⁰ Vgl. Paule: Kultur des Zuschauens. S. 90; 92.

¹⁴¹ Barz, André: Vom Umgang mit darstellendem Spiel. Berlin: Volk-und-Wissen-Verl. 1998.

Bei einem produktorientierten szenischen Spiel bzw. darstellenden Spiel im weiteren Sinne wird im Gegensatz dazu von einer Vorbereitung für eine Theateraufführung ausgegangen.¹⁴²

Da eine Inszenierung eines Theaterstückes im Rahmen des Deutschunterrichtes aus Zeitgründen nur schwer möglich ist und dieser Bereich meist durch unverbindliche Fächer wie szenisches Darstellen oder Bühnenspiel abgedeckt wird, möchte ich mich im Rahmen der Diplomarbeit mehr auf den prozessorientierten Charakter des szenischen Spiels konzentrieren.

Demnach sollen im Folgenden Konzepte vorgestellt werden, die sich im Bereich des prozessorientierten szenischen Spiels durchgesetzt haben:

Frieder Schülein und Michael Zimmermann berufen sich bei diesen spiel- und theaterpädagogischen Ansätzen vor allem auf die ästhetische Bildung und teilen das Theaterspielen in den Kontext der sprachlich-sozialen und der literarischen Bildung. Das Theater als Methode der literarischen Bildung ist im Bereich der Dramendidaktik relevant, wobei Schülein und Zimmermann hier drei Konzepte näher darstellen; das szenische Interpretieren nach Scheller, das literarische Rollenspiel nach Schuster und die szenische Erarbeitung von Waldmann.¹⁴³

Barz verfolgt bei seinem Ansatz den Begriff des darstellenden Spiels. Im Folgenden soll von einer Begriffsdefinition ausgegangen werden, die dem darstellenden Spiel im engeren Sinne folgt: Das darstellende Spiel

*wurde zur Bezeichnung eines Typs von Spiel gewählt, das Spielende und Zuschauende voneinander trennt, indem die Spielenden den Zuschauenden etwas zeigen, also eine Geschichte, eine Situation oder auch einen Menschen darstellen.*¹⁴⁴

Barz unternimmt hier eine klare Trennung zwischen dem reinen Rollenspiel und dem darstellenden Spiel, da beim Rollenspiel allgemeine Merkmale einer Rolle angeeignet werden und dies zur „Aneignung von Welt auf der Basis allgemeiner Bedeutungen“¹⁴⁵

¹⁴² Vgl. ebd. S. 8.

¹⁴³ Für die szenische Erarbeitung nach Waldmann vgl. Waldmann: Produktiver Umgang mit dem Drama. S. 117- 133.

Während die Konzepte von Scheller und Schuster bereits dargestellt wurden, handelt es sich bei Waldmanns Ansatz der szenischen Erarbeitung um eine Methode, die sehr stark der von Scheller ähnelt und daher keine genauere Auseinandersetzung verlangt.

Eine gute Zusammenfassung von Methoden zum szenischen Arbeiten, die sich teilweise auch dem Methodenrepertoire Schellers bedienen, bietet Waldmann auf S. 120- 133.

¹⁴⁴ Barz: Vom Umgang mit darstellendem Spiel. S. 35.

¹⁴⁵ Vgl. ebd. S. 8.

führt. Das bedeutet, dass beim Rollenspiel keine konkreten Figuren, sondern allgemein Rollen dargestellt werden.¹⁴⁶

Eine Einheit zum darstellenden Spiel sollte prinzipiell mit einer Warm-up-Übung beginnen, bei der es darum geht, eine Spielbereitschaft, und -fähigkeit durch Lockern, Sensibilisieren, Abbau von Hemmschwellen etc. zu entwickeln. Barz erwähnt hier zahlreiche Warm-up-Übungen, die einerseits Vertrauen in der Gruppe entwickeln sollen, andererseits sich auch mit dem Wahrnehmen von Dingen befassen. Dabei sollen durch Beobachtungsaufgaben von sozialen Situationen wie Räume, Geräusche etc. die SchülerInnen für bestimmte Wahrnehmungen sensibilisiert werden, die es ihnen erleichtern, diese auch darzustellen. Eine weitere Funktion des Warm-ups ist es, dass Szenen- und Stückerarbeitungen vorbereitet werden können. Hier spielen Übungen zur Konzentration, zum Wachwerden oder zur Beruhigung eine Rolle, wobei nach Barz jedes Spiel mit Ausnahme von Karten- und Brettspielen verwendet werden kann.¹⁴⁷

Barz weist im nächsten Schritt auf unterschiedliche Methoden hin, wie mit dem darstellenden Spiel umgegangen werden kann, wobei im Rahmen der Diplomarbeit nur eine kleine Auswahl getroffen wurde. Eine Möglichkeit bietet das Vorspiel-Gespräch, das bedeutet, dass durch ein gelenktes Unterrichtsgespräch Vorschläge für eine mögliche Darstellung entstehen. Der Lehrer/die Lehrerin ist dabei gefordert, die durch das Gespräch entstandenen Vorstellungen den Schülerinnen und Schülern vorzuspielen.

Den ursprünglichen Text in die eigene Sprache der SchülerInnen zu übertragen und Übungen zur Einfühlung in bestimmte Rollen bilden weitere Methoden für die Entwicklung eines darstellenden Spiels.¹⁴⁸

Heinz Blumensath und Kaspar H. Spinner geben in ihren Artikeln im Rahmen von *Praxis Deutsch* eine sehr allgemeine Darstellung von szenischen Spielen im Deutschunterricht, die jedoch ebenfalls dem prozessorientierten Spiel zugeordnet werden kann. Während Blumensath die unterschiedlichen Funktionen des Spiels für den Unterricht begreifbar macht¹⁴⁹, folgt Spinner den spieltheoretischen psychoanalytisch ausgerichteten Überlegungen Donald W. Winnicots und führt

¹⁴⁶ Vgl. ebd. S. 8.

¹⁴⁷ Vgl. ebd. S. 15- 20; 25.

¹⁴⁸ Vgl. ebd. S. 52- 68.

¹⁴⁹ Vgl. Blumensath, Heinz: Ein Text und seine Inszenierung. In: *Praxis Deutsch* 115 (1992). S. 27- 29.

unterschiedliche Spielformen an.¹⁵⁰ Hier ist interessant, dass er im Gegensatz zu anderen Ansätzen Formen der Pantomime und der Improvisation auch für den Unterricht aufgreift. Das Spielen ohne Worte und das reine Agieren durch Mimik und Gestik fordert nach Spinner vor allem die Vorstellungskraft von SchauspielerInnen und ZuschauerInnen, während moderne Improvisationsübungen „zu einer Entfesselung spielerischer Fähigkeiten führen“¹⁵¹.

Auch Dieter Link und Rotraud Wenzel-Roskam¹⁵² entwickelten ihre eigene Vorstellung zum darstellenden Spiel, die eine szenische Erarbeitung in fünf methodischen Schritten vorschlägt. Interessant ist bei diesem Konzept, dass diese fünf Schritte auf den Text hinführen und erst gegen Ende Autor und Titel genannt werden. Eine Lektüre schließt somit erst an diese Erarbeitung an. In der ersten Phase erfolgt eine erste Annäherung an die Hauptfiguren durch Standbilder, in einem zweiten Schritt sollen für den Text zentrale Begriffe durch Standbilder dargestellt werden. Die dritte Phase bereitet durch die pantomimische Umsetzung von Originalzitate der Hauptfiguren auf die szenische Darstellung vor, die im vierten Schritt erarbeitet und diskutiert wird. Der fünfte und letzte Schritt stellt die Reflexion dar.¹⁵³

Karin Richter¹⁵⁴ beschäftigt sich mit dramatischen Szenarien im Literaturunterricht der Grundschule vor allem mit drei Methoden, die sich meines Erachtens auch gut für die Unterstufe eignen. Richter verknüpft hier die Darstellung von Standbildern durch einen oder zwei Baumeister mit Illustrationen zu dem jeweiligen Thema, um für den Bau der Standbilder Anregungen zu geben. Um Vorgänge im Inneren der Figuren zu erhellen, nennt Richter die Methode des Schattentheaters, das mit Hilfe eines Tisches und wenigen Papierfiguren leicht hergestellt werden kann. Bei der dritten Methode handelt es sich um ein Erzählen der Lehrperson mit Hilfe von Materialien und Gegenständen. Hier werden Gegenstände wie zum Beispiel Tücher, die das Land und das Meer darstellen, oder Steine, die Figuren als auch Orte verkörpern, verwendet. So wird den Schülern und Schülerinnen ermöglicht, in eine Fantasiewelt einzusteigen, die die

¹⁵⁰ Vgl. Spinner: Spielszenen im Deutschunterricht. S. 5- 7.

¹⁵¹ Ebd. S. 8

¹⁵² Link, Dieter/ Wenzel-Roskam, Rotraud: Lesen und darstellendes Spiel. In: Harmgarth, Friederike/ Elsholz, Heide: Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung 1996. S. 82- 86.

¹⁵³ Vgl. ebd. S. 82- 86.

¹⁵⁴ Richter, Karin: Dramatische Szenarien im Literaturunterricht der Grundschule. In: Kurt Franz und Günter Lange (Hg.): Dramatische Formen. Beiträge zu Geschichte, Theorie und Praxis. Unter Mitarbeit von Franz-Josef Payrhuber. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007. S. 110- 129.

Aneignung der Geschichte erleichtert.¹⁵⁵ Hier ist allerdings gut zu überlegen, bis zu welcher Schulstufe diese Methoden einsetzbar sind. Doch alleine die Tatsache, dass dramatische Szenerien bereits für SchülerInnen im jungen Alter eine Bereicherung darstellen, sollte hier entscheidend sein.

Haas und Willenberg sprechen bei ihrem methodischen Ansatz zur Bearbeitung von Theatertexten das darstellende Spiel als ein Unterrichtsziel an, das es ermöglicht, neue Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern durch die Bereitschaft, Szenen zu spielen und zu entwickeln. Um das Verstehen von Dramentexten zu unterstützen, schlagen sie im Bereich szenisches Darstellen kurze Lese- und Stellproben einzelner Szenen vor. Erste Spielversuche mit auswendig gelerntem Text empfehlen Haas und Willenberg ohne Kostüme und ohne Bühne, jedoch mit einem Requisit, eventuell mit einem Scheinwerfer oder mit Musik und Geräuschen.¹⁵⁶

3.2.5. Schreibaufgaben

Die Verwendung von Schreibaufgaben im Bereich der Dramendidaktik kann als eine der Methode bezeichnet werden, die prinzipiell übergreifend arbeitet und in jede Phase bei der Erarbeitung eines Dramentextes integriert werden kann. Da diese aber zu dem Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts zählen, sollen diese im Bereich dieses Kapitels eingegliedert werden. Erste Beispiele für die Verwendung von Schreibaufgaben wurden im Kapitel 3.2.1 im Bereich der simulierten Dramaturgie bereits erläutert. Hier integriert Frommer einige Schreibaufgaben, bei denen es vor allem wiederum um das Schaffen von Konkretisationen, also um das Füllen der Lehrstellen im Text mit eigenen Vorstellungen, geht.¹⁵⁷ Eine umfassende Darstellung soll jedoch in diesem Kapitel vor allem am Beispiel von Günter Waldmanns Konzeption des produktiven Umganges mit Dramentexten erfolgen.

Für Waldmanns Konzeption des produktiven Umgangs spielt vor allem der Begriff der Erfahrung eine starke Rolle, ebenso wie das Prinzip des learning by doing, also das Lernen durch Erfahrung. Da Erfahrungen nicht gelernt, sondern in produktiver und aktiver Form gemacht werden, sollen laut Waldmann Gelegenheiten im Unterricht geschaffen werden, bei einem produktiven Umgang mit Literatur literarische

¹⁵⁵ Vgl. ebd. S. 110- 119.

¹⁵⁶ Vgl. Haas/ Willenberg: Theater lesen, sehen, spielen. S. 29/30.

¹⁵⁷ Vgl. Frommer: Lesen und Inszenieren. S. 19.

Erfahrungen, insbesondere Differenzerfahrungen mit ihren Merkmalen, Formen und Strukturen, machen zu können.

Ein produktives Umgehen kann im Dramenunterricht in Partner- und Gruppenarbeit durch Schreibformen und durch unterschiedliche Spielvarianten erfolgen. So kritisiert Waldmann im Bereich der Dramendidaktik, dass es keine entsprechenden Arbeiten zum produktiven Arbeiten gibt. Zwar verweist er auf Konzepte der Szenischen Interpretation nach Scheller und Schau oder auf dramendidaktische Arbeiten von Payrhuber, doch wird dabei das eigene Schreiben von Dramentexten nicht angestrebt. Diese enthalten laut Waldmann zwar produktive Zugriffe, die jedoch nicht systematisch entwickelt worden sind.¹⁵⁸

Aufgrund dessen beschäftigt sich Waldmann vor allem mit dem freien Schreiben von eigenen Dramen und Dramensequenzen. Da dies aber nicht die einzige Form der Erarbeitung von Dramen im Unterricht sein sollte, verknüpft Waldmann das freie Schreiben bzw. produktive Arbeiten mit analytischen Formen, die sich mit den Formtypen und mit der szenischen Erkundung von Dramen auseinander setzen. Dabei ist es möglich, alle Verfahren, sei es nun durch analytische oder produktive Arbeit, zu verknüpfen, gegenseitig zu vertreten oder auch zu versetzen. Eine mögliche Variante zeigt Waldmann in Form eines ganzheitlichen Unterrichtskonzeptes zu Dürrenmatts *Besuch der alten Dame*.¹⁵⁹ Aufgrund der Tatsache, dass sich Waldmanns Ansatz des produktiven Umgangs mit Dramen vor allem im Bereich der Schreibarbeit durchgesetzt hat, soll auch im Rahmen der Diplomarbeit in diesem Bereich ein Schwerpunkt gesetzt werden.

Eine erste Annäherung an ein Drama erfolgt bei Waldmann in Form einer dramatischen Vorschule¹⁶⁰ durch die Erfassung des Textes als Spieltext, wobei nicht von einem bestehenden Theatertext ausgegangen wird. Die SchülerInnen versuchen jedoch, dramatische Strukturen und Formen durch das eigene Schreiben zu erkunden. In kleinen dramatischen Vorübungen sollen SchülerInnen bereits ab der Grundschule auf szenische Formen durch das Erspielen von Szenen aufmerksam gemacht werden. Waldmann schlägt dafür Spielformen wie Stegreiftheater, Masken- und Schattentheater und die Dramatisierung von Gedichten oder kurzen Prosatexten etc. vor.

¹⁵⁸ Vgl. Waldmann: Produktiver Umgang mit dem Drama. S. 2.

¹⁵⁹ Vgl. Waldmann: Produktiver Umgang mit dem Drama. S. 1- 4.

¹⁶⁰ Vgl. ebd. S. 5- 6.

In einem ersten Schritt, der eine dramatische Vorübung zum eigenen Schreiben darstellt, werden Grundmerkmale eines Dramas durch unterschiedliche Schreibformen bearbeitet, nämlich Figuren, Dialoge und die Handlung. Ein Beispiel beschäftigt sich mit dem Schreiben einer kurzen Szene zu einer bestimmten Situation, wie zum Beispiel: „Ein Mann kommt nach längerer Zeit aus einer Damentoilette und trifft auf einige wartende Frauen“¹⁶¹. Dabei soll die Entwicklung von unterschiedlichen Charakteren in dieser Szene, die später auch gespielt wird, im Mittelpunkt stehen. Eine weitere Möglichkeit wäre nach Waldmann auf der Grundlage eines Textes, in diesem Fall eines Telefonats, einen dramatischen Dialog zwischen diesen Figuren zu entwickeln. Weiters kann auch auf der Basis einer bestehenden Szene gearbeitet werden; hier schlägt Waldmann die Erarbeitung eines Dramenansangs und eine Fortführung vor, sodass eine kleine Gesamthandlung entsteht.¹⁶²

Nachdem Figuren, Dialoge und Handlung eines Dramas erläutert wurden, sollen in einer zweiten Schreibrunde Konflikte in einem Drama bearbeitet werden. Dabei werden Konflikte zwischen unterschiedlichen Personen auf der Basis eines Textes verschriftlicht und gespielt, sodass den Schülerinnen und Schülern dabei bewusst wird, dass dramatische Handlung gleichzeitig Konflikthandlung bedeutet – um welchen Konflikt es sich in dem jeweiligen Text handelt, müssen die SchülerInnen selbst herausfinden, wobei unterschiedliche Akzente gesetzt werden können.¹⁶³

In einer dritten Schreibrunde werden diese bereits durchgeführten Arbeiten der ersten beiden Runden zusammengefügt, sodass ein Stationendrama entsteht. Die produktionsästhetische Erfahrung, dass ein Drama nicht als fertiges Ganzes dem Autor entspringt, sondern dass es aus unterschiedlichen Vorlagen entstehen kann, ist dabei von Bedeutung. Diese dargestellten Vorübungen können natürlich auch abgekürzt werden, indem die dritte Schreibrunde übersprungen wird oder indem nicht alle Einzelaufgaben von jedem Schüler und jeder Schülerin durchgeführt werden muss. Wichtig ist allerdings, dass diese Texte auch gespielt werden sollten, wobei hier der Text nicht auswendig gelernt werden muss, sondern auch in Form einer szenischen Lesung oder mit verteilten Rollen vorgetragen werden kann.¹⁶⁴

Zu Waldmanns dramatischer Vorschule gehört auch die Erarbeitung von Textmerkmalen, darunter der Haupt- und Nebentext eines Dramas. Dabei sollen SchülerInnen entweder Nebentexte zu bestehenden Szenen schreiben oder eine neue

¹⁶¹ Vgl. ebd. S. 7.

¹⁶² Vgl. ebd. S. 6- 8.

¹⁶³ Vgl. ebd. S. 8/9.

¹⁶⁴ Vgl. ebd. S. 11.

Szene mit Haupt- und Nebentext formulieren.¹⁶⁵ Für die Erkundung von Formen des Dramas, wie zum Beispiel des Dialogs, Monologs und epische Strukturen, schlägt Waldmann Umformungen eines Erzähltextes in einen Dramentext mit Haupt- und Nebentext vor. Den Schülern und Schülerinnen wird besonders durch die Schwierigkeiten, die bei einer Umwandlung entstehen, ein genaues Verständnis und eine ausführliche Erkundung von dramatischen Formen ermöglicht.¹⁶⁶

Für eine nähere Auseinandersetzung mit Schreibaufgaben sei hier darauf verwiesen, dass Waldmann in seinem Werk einen umfassenden Katalog an Formen und Methoden produktiven Umgangs mit Dramentexten bietet.¹⁶⁷ Hier unterscheidet Waldmann zwischen vier produktiven Formen:

Eine Möglichkeit beschäftigt sich mit einer aktiven und produktiven Rezeption des Dramentextes durch Formen des Lesens und Spielens wie beispielsweise durch die Methoden der szenischen Lesung oder des darstellenden Spiels.

Die zweite Form des produktiven Umgangs mit Dramentexten besteht aus der Konkretisation der Handlung, der Figuren, der Zeit und des Raumes. Die Handlung wird zum Beispiel durch das Schreiben über das Ende hinaus oder durch das Weiterführen von Szenen konkretisiert. Eine tiefere Auseinandersetzung mit den Figuren ermöglicht nach Waldmann das Bauen von Standbildern oder das Verfassen von Tagebucheinträgen, während Zeit und Raum durch das genaue Beschreiben von Orten, Requisiten, Ereignissen usw. näher beleuchtet werden.¹⁶⁸

Ein weiteres Verfahren, das produktionsästhetisch begründet ist, erfolgt durch produktive Veränderung von Dramentexten, beispielsweise durch die Handlung und durch Zeit und Ort. Im Bereich der Veränderung der Handlung schlägt Waldmann das Kürzen oder Umstellen von Szenen vor, während in Bezug auf Zeit und Ort Transponierungen des Dramentextes in die Vergangenheit oder in die Zukunft erfolgen. Eine weitere Möglichkeit befasst sich mit dem Verfassen von Gegentexten, zum Beispiel durch das Umschreiben eines Schlusses mit umgedrehter Konfliktlösung (Happy-end statt tragischer Lösung) oder durch das Umschreiben in einen anderen Textcharakter, zum Beispiel in eine märchenhaften oder utopischen Text.

¹⁶⁵ Vgl. ebd. S. 20- 25.

¹⁶⁶ Vgl. ebd. S. 26- 40.

¹⁶⁷ Im Folgenden sollen einige Beispiele an Schreibaufgaben angeführt werden. Aufgrund der Fülle an Materialien, genau genommen bietet Waldmann 80 Zugriffe für die produktive Verwendung von Dramen, musste hier eine Auswahl getroffen werden. Eine umfassende Darstellung bietet Waldmann: Produktiver Umgang mit dem Drama. S. 145- 155.

¹⁶⁸ Vgl. Waldmann: Produktiver Umgang mit dem Drama. S. 147- 149.

Die vierte und letzte produktive Möglichkeit befasst sich mit freien Produktionen von Dramentexten, wobei diese in unterschiedlichen Formen verfasst werden können, entweder durch textuelle oder inhaltliche Vorgaben oder durch Umformung eines Erzähl- oder Berichttextes oder beispielsweise auch durch das gruppenweise Produzieren eines Dramas.¹⁶⁹

Welche produktiven Zugriffe für die Bearbeitung eines Dramas verwendet werden können, entscheidet zunächst das Drama bzw. die Analyse des Dramas und welche Verstehensabsichten bei der Arbeit mit dem Text vorherrschen. Die Berücksichtigung dieser Punkte versteht Waldmann als Voraussetzung für eine geeignete Verwendung dieser aufgelisteten Methoden und Verfahren.¹⁷⁰

Um noch einmal auf die Gesamtkonzeption des Werkes von Waldmann zurückzukommen, die produktionsästhetische, differenztheoretische und rezeptionsästhetische Einsichten mit dem Konzept des learning by doing verknüpft¹⁷¹, sprechen Bogdal und Kammler von Waldmanns Ansatz als

*den bislang gelungensten Versuch einer dramendidaktischen Gesamtkonzeption [...] - nicht zuletzt deshalb, weil es eine Fülle von methodischen Anregungen enthält und die bisherigen Ansätze sinnvoll integriert.*¹⁷²

3.3. Arbeiten mit Theateraufführungen

3.3.1. Das Verhältnis von Dramentext und seiner Aufführung im Unterricht

In den zahlreichen Darstellungen zur Dramendidaktik scheinen sich die Autoren und Autorinnen über die Rolle von Theateraufführungen im Deutschunterricht einig zu sein: Das Drama dominiert in der Schule vor allem als Lesetext, ohne das Theatralische am Text und den „*medienspezifische[n] Ort seiner Rezeption, das Theater*“¹⁷³ zu berücksichtigen. Zwar wird literaturtheoretisch weitgehend gefordert, dass der Dramentext auch immer als „*szenisch realisierter Text*“¹⁷⁴ erfasst werden soll, doch gibt es laut Roth-Lange¹⁷⁵ in der didaktischen Literatur nur wenige Unterrichtsbeispiele, die Inszenierungsbeispiele beinhalten, die außerdem keine möglichen Analysestrategien

¹⁶⁹ Vgl. ebd. S. 149- 155.

¹⁷⁰ Vgl. ebd. S. 155.

¹⁷¹ Vgl. Bogdal/ Kammler: Dramendidaktik. S. 187.

¹⁷² Ebd. S. 187.

¹⁷³ Paule: Kultur des Zuschauens. S. 104.

¹⁷⁴ Pfister, Manfred: Das Drama. Theorie und Analyse. München: Fink 2001. S. 24.

¹⁷⁵ Roth-Lange, Friedhelm: Theater lesen- Texte sehen und hören. In: Der Deutschunterricht 2 (2004). S. 2- 4.

reflektieren und auch keine Theateraufzeichnungen berücksichtigen.¹⁷⁶ Klaus Göbel¹⁷⁷ beschreibt im Umgang mit Theater im Dramenunterricht die Reduzierung auf das Textheft als „*quälerisch*“¹⁷⁸ für die SchülerInnen und spricht dabei von einer medientheoretischen Inkorrektheit. Wie auch Roth- Lange kritisiert er in diesem Bereich die Dramendidaktik, die nur sehr selten, mit Ausnahme von Autoren wie Payrhuber oder Müller-Michaels, die Theatralität eines Dramentextes beleuchtet. Dies mag aufgrund der Fülle an Publikationen der letzten Jahre im Bereich der Dramendidaktik verwunderlich sein, doch handelt es sich bei den vorhandenen Materialien um Elemente aus dem Umkreis des Theaters, die dramendidaktische Funktionen erfüllen, wie zum Beispiel Szenen spielen oder die Methode des Lesens in verteilten Rollen. Nach einer Beschäftigung mit der Theaterkunst oder Theaterkunde sucht man laut Göbel im Dramenunterricht vergeblich.¹⁷⁹

Dass im Dramenunterricht eine Reduktion auf den literarischen Text vorherrscht, ist laut Stefan Krammer und Ulrike Tanzer¹⁸⁰ nicht verwunderlich, wenn die Geschichte des Theaters näher beleuchtet wird. So war das Theater von seinen Anfängen in der Antike bis ins 20. Jahrhundert hauptsächlich eine „*Domäne der Literatur*“, bis zu dem Zeitpunkt, als die historische Avantgarde eine „*Retheatralisierung des Theaters*“¹⁸¹ forderte. Sie verweisen dennoch ausdrücklich darauf, dass trotz des Naheverhältnisses der LehrerInnen zur Literatur aufgrund ihrer universitären Ausbildung im Unterricht nicht darauf vergessen werden darf, dass es sich beim Theater um „*eine Kunst für sich*“¹⁸² handelt.

Sie machen auch auf die Möglichkeit aufmerksam, den Schwerpunkt im Unterricht auf das Verhältnis zwischen dem dramatischen Text und der Aufführung zu legen. Dies funktioniert allerdings nur durch das Verstehen der SchülerInnen von semiotischen Prozessen, dass ein aus sprachlichen Zeichen bestehender Text in einen Text aus theatralen Zeichen umgewandelt wird. Durch das Schreiben von szenischen Texten oder durch die Erarbeitung einer Szene, entweder analytisch oder spielerisch, die mit

¹⁷⁶ Vgl. ebd. S. 2.

Eine Forderung nach Einbeziehung der theatralen Dimension vgl. auch Payrhuber: Das Drama im Unterricht. S. 72.

¹⁷⁷ Göbel, Klaus: Drama - Deutschunterricht - Theater. 10 Thesen. In: Deutschunterricht. 53 (2000) H. 5. S. 324- 327.

¹⁷⁸ Ebd. S. 324.

¹⁷⁹ Vgl. ebd. S. 325/236.

¹⁸⁰ Vgl. Krammer, Stefan/ Tanzer, Ulrike: Theater als Methode und Gegenstand des Deutschunterrichts. In: Ide 1 (2009) S. 5- 8.

¹⁸¹ Ebd. S. 5.

¹⁸² Ebd. S. 6.

einer Szene einer aufgezeichneten Aufführung verglichen wird, lernen die SchülerInnen, Grenzgänge zwischen den verschiedenen Medien abzustecken.¹⁸³

Warum eine Reduzierung auf den Damentext im Deutschunterricht nicht stattfinden darf, soll hier kurz geklärt werden. Haas und Willenberg verweisen dabei auf die Unvollständigkeit eines dramatischen Textes, bei dem der Autor und die Autorin Beschreibungen wie beispielsweise Schilderungen von Orten oder Personen ausspart. Diese Kontexte werden durch die Inszenierung, durch die „*Interpretation von Handlung, Zeit und Ort*“, hinzugefügt, ohne die ein Theatertext „*leblos*“ und „*papierhaft pathetisch*“¹⁸⁴ bleibt.

Dass einem dramatischen Text in einer Inszenierung alles andere als eine Vorrangstellung zuteilwird, verdeutlicht Evelyn Deutsch-Schreiner¹⁸⁵. So wird der geschriebene Text bei der Autorin als nur ein Element im Theater dargestellt, das anderen Künsten, wie zum Beispiel der Dramaturgie, der Musik, der Bühne, der Kostüme und des Lichtdesigns gleichwertig ist.¹⁸⁶

Dementsprechend ist es laut Payrhuber wichtig zu berücksichtigen, dass es sich bei dem schriftlichen Text und seiner szenischen Realisierung um zwei verschiedene WerkGattungen handelt, die unterschiedliche Begegnungsweisen zulassen, „*der schriftliche Text die lesende Aufnahme, die szenische Realisierung das Anschauen im Theater*“¹⁸⁷. So ist auch von zwei unterschiedlichen Interpretationsweisen auszugehen, von der Interpretation und Analyse einer Aufführung und von der theoretisierenden Bearbeitung der Texte.¹⁸⁸ Eine Berücksichtigung beider Künste fordern auch Denk und Möbius, die das Verhältnis von Damentext und Aufführung folgendermaßen darstellen: „*Literarische Vorlage und theatralische Adaption stehen in einem dualen produktiven Spannungsverhältnis, von dem Leser, Zuschauer und Darsteller gleichermaßen profitieren.*“¹⁸⁹

Da es im Schulbetrieb keine verbindliche Regelung gibt, den Aufführungsort Theater in den Deutschunterricht zu integrieren, bleibt das tatsächliche Arbeiten mit Theateraufführungen für LehrerInnen, die über keine theaterpraktische Ausbildung

¹⁸³ Vgl. ebd. S. 6- 7.

¹⁸⁴ Haas/ Willenberg: Theater lesen, sehen, spielen. S. 1.

¹⁸⁵ Vgl. Deutsch-Schreiner, Evelyn: Das System Drama- Bühne. Zum zweieinhalb Jahrtausende alten Verhältnis von Dramatik und Theaterpraxis. In: Ide 1 (2009). S. 9- 15.

¹⁸⁶ Vgl. ebd. S. 11.

¹⁸⁷ Payrhuber: Das Drama im Unterricht. S. 71.

¹⁸⁸ Vgl. Payrhuber: Dramen im Unterricht. S. 640.

¹⁸⁹ Denk/Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. S. 19.

verfügen, abgesehen von Fortbildungsveranstaltungen, ein Experimentierfeld. Aufgrund der Tatsache, dass Aufführungsbeschreibungen, -analysen oder -kritiken nach wie vor in den Bereich der Theaterwissenschaft eingegliedert werden, spricht Paule aufgrund der Distanzierung dieser Bereiche von gravierenden fachlichen Defiziten der Lehrpersonen, sodass keine Verwunderung darüber herrschen darf, dass sich theaterpädagogische Methoden wie das szenische Arbeiten oder Gedankenexperimente wie die simulierte Inszenierung im Unterricht eher durchgesetzt haben als eine Bearbeitung eines theatralen Kunstwerkes.¹⁹⁰

Dass die SchülerInnen bei einer Auseinandersetzung mit Theateraufführungen durch die Flüchtigkeit der Ereignisse und der simultanen Wahrnehmung der Eindrücke vor eine schwierige Aufgabe gestellt werden, sollte allerdings laut Paule berücksichtigt werden; wenn man bedenkt, dass neben dem Verstehen der Zeichensetzung, der Wahrnehmung der Inszenierung als solche und das Erkennen ihres Gesamtkonzeptes auch noch der jeweilige Stil der Aufführung beachtet werden muss.¹⁹¹

Für die Rezeption von Theateraufführungen weist Paule auf das Inszenieren von Dramen als wichtigen Baustein einer Theaterdidaktik hin, da diese unterschiedlichen Verfahren des Inszenierens einerseits eine dramenadäquate Lektüre, andererseits aber auch erste Einblicke in den Produktionsprozess einer Aufführung ermöglichen. Dies schult zugleich den Zuschauerblick und fordert auch die SchülerInnen heraus, sich mit dem Prozess der theatralen Zeichen und ihrer Wirkung im Theater auseinander zu setzen, die von Paule als wesentliche Schritte bezeichnet werden *„auf dem Weg zu einer Wahrnehmungsschulung für Akte des Inszenierens und insbesondere zur Sensibilisierung für die Ästhetik des Theater“*¹⁹².

Neben dem Einbeziehen von theaterpädagogischen Methoden gibt es weitere Konzepte, die bei der Rezeption von Theateraufführungen beachtet werden sollten. Hier kann zwischen zwei Ansätzen unterschieden werden, nämlich zwischen einem, der die Theateraufführung mitdenkt, diese aber nur am Rande Teil eines Unterrichtsgegenstandes sind, sondern lediglich die Teilhabe der SchülerInnen am kulturellen Leben durch das Ansehen von Theateraufführung fördern wollen, und andererseits zwischen einem dramendidaktischen Konzept, das sich konkret mit

¹⁹⁰ Vgl. Paule: Kultur des Zuschauens. S. 105.

¹⁹¹ Vgl. ebd. S. 106.

¹⁹² Ebd. S. 106.

speziellen Inszenierungen auseinander setzt, diese beschreibt, analysiert und im Sinne von Beimdicks früherer Konzeption der Situationsanalyse¹⁹³ bewertet.

3.3.2. Aufführungen besuchen

Ein Grund für das Besuchen von Theateraufführungen mit SchülerInnen ist seit den 1960er und 1970er Jahren die Forderung, die Lernenden an das kulturelle Umfeld anzunähern und sie mit dem Theaterangebot vertraut zu machen. Wichtig ist dabei, den Schülerinnen und Schülern Grundkenntnisse über die Institution Theater zu vermitteln, mit der sie bei einem Besuch der Aufführung in Berührung kommen. Zu diesen Kenntnissen gehören beispielsweise theatergeschichtliches Wissen oder Auskünfte über die Organisation im Theater. Wichtig ist dabei, dass dieser Ansatz eine Hinführung der SchülerInnen an das Theater verfolgt, aber konkrete Aufführungen dabei nicht Gegenstand unterrichtlicher Reflexion werden.¹⁹⁴

Begründet wird die Einbeziehung der Institution Theater damit, dass durch die Modernisierung in der Medienentwicklung und durch die Verfügbarkeit von Rundfunk und Fernsehen eine prospektive Literaturdidaktik an Signifikanz gewann. Gemeint ist damit eine

*literarische Erziehung, die vor allem auf die außer- und nachschulische literarische Praxis der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist und sich als Teil einer gezielten Freizeitpädagogik begreift.*¹⁹⁵

Aufgrund dieser Entwicklung sollte auch das Theater als Ort für die Heranführung an dramatische Texte genutzt werden – dieses soll ebenso wie das szenische Spiel neben der Dramenlektüre eine Rolle spielen. Während sich das dramendidaktische Spiel jedoch weiter etabliert hat, ist bei der zweiten Komponente, der Erziehung zum Zuschauen, nicht von einer Weiterentwicklung zu sprechen. Didaktische Ansätze beschränken sich hier nur auf Empfehlungen und Vorschläge, eine systematische Herangehensweise fehlt allerdings laut Paule weitgehend. Dass dies auch in der unterrichtlichen Praxis der Fall ist, zeigt Paule anhand einer schriftlichen Befragung an bayrischen Schulen, worin sie den Stellenwert der Rezeption von Aufführung

¹⁹³ Eine genau Darstellung des Beschreibens und Analysierens von Theateraufführung findet sich in früherer Form bei Beimdick, Walter: Theater und Schule. Grundzüge einer Theaterpädagogik. München: Ehrenwirth 1975.

¹⁹⁴ Vgl. Paule: Kultur des Zuschauens. S. 106/107.

¹⁹⁵ Ebd. S. 107.

Die Tatsache, dass eine Auseinandersetzung mit der Institution Theater als Freizeitpädagogik fungieren soll, wird zum ersten Mal bei Karl Stocker dargestellt. Dazu vgl. Stocker, Karl: Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht. Donauwörth: Auer 1972. S. 16.

herauszufinden versucht. Diesen Ergebnissen zu Folge dürfte das Besuchen von Aufführungen für die einzelne Schulklasse auch dort nicht dem Regelunterricht entsprechen.¹⁹⁶ So fasst Paule die Rolle der Theatralität für den Unterricht zusammen: die theatrale Dimension von Dramentexten wird im Dramenunterricht in erster Linie im Bereich des Inszenierens von Dramen wahrgenommen, aber nicht in der Auseinandersetzung mit konkreten Aufführungen, mit Inszenierungsstilen oder mit dem Vergleich von Text und Inszenierung.¹⁹⁷

Welche Funktionen der Theaterbesuch für den Dramenunterricht hat, versucht neben Paule auch Payrhuber zu klären, der auf die Auffassung Hofmannsthals hinweist, dass „erst die Aufführung im Theater das Drama in seiner Ganzheit erscheinen läßt.“¹⁹⁸ Aus diesem Grund muss dem Theaterbesuch um des Vollständigkeitserlebnisses willen ein hoher didaktischer Stellenwert zugeschrieben werden, so Payrhuber. Dass dies in der unterrichtlichen Praxis jedoch nicht umgesetzt wird, zeigen seine Ergebnisse einer SchülerInnen- und LehrerInnenbefragung zur aktuellen Unterrichtssituation¹⁹⁹. In der Wechselbeziehung zwischen dem Dramentext und seiner Inszenierung tritt demnach die Ebene der Rezeption und Analyse nur sehr schwach in Erscheinung. Hier scheint die Lektüre des Dramas dominant, was bei Payrhuber als „*Fehlform didaktisch-methodischen Verhaltens*“²⁰⁰ bezeichnet wird, weil dadurch die ästhetische Erfahrung unterbunden wird.²⁰¹

Dem Theaterbesuch kommt aber neben dem Vollständigkeitserlebnis noch eine zweite Funktion hinzu. Den Lernenden wird bewusst, dass es sich bei dem aufgeführten Drama um eine praktisch-dramaturgische Interpretation handelt, die ein Regisseur und eine Regisseurin durch seine bzw. ihre individuelle Deutung vornimmt, und die von den Vorstellungen der SchülerInnen durch die vorgenommene Lektüre durchaus abweichen kann.²⁰² So sollten die Lernenden auch damit vertraut werden, dass die Inszenierung eines Textes eine durchaus verbreitete Form von Theater ist, aber auch andere Formen existieren, nämlich ein vom Text emanzipiertes bzw. stark

¹⁹⁶ Vgl. Paule: Kultur des Zuschauens. S. 135. Für eine umfangreiche Darstellung dieser Untersuchungsergebnisse vgl. ebd. S. 125- 142.

¹⁹⁷ Vgl. ebd. S. 108/109.

¹⁹⁸ Payrhuber: Das Drama im Unterricht. S. 87.

¹⁹⁹ Eine Darstellung der Ergebnisse der Befragung findet man bei Payrhuber: Das Drama im Unterricht. S. 72- 74.

²⁰⁰ ebd. S. 74.

²⁰¹ Vgl. ebd. S. 74.

²⁰² Vgl. ebd. S. 78- 80.

relativierendes Theater.²⁰³ Dies heißt nach Payrhubers dramendidaktischer Vorstellung allerdings nicht, dass im Unterricht bis ins Detail geklärt werden soll, wo im Stück eine werkgetreue Bühnenrealisation bzw. eine Interpretation mit Bühnenmitteln erfolgt, sondern dass sich die SchülerInnen darüber bewusst werden, dass die Aufführung eines Dramas immer mit einer vom Regisseur und von der Regisseurin entworfenen Interpretation verbunden ist.²⁰⁴

Payrhuber fordert daher eine kritische Auseinandersetzung mit einer Theateraufführung, was auch bedeuten soll, dass der Besuch einer Aufführung für einen idealtypischen Ablauf eines Dramenunterrichts miteinbezogen wird. Bei einer zunehmenden Kompetenz im Umgang mit Dramen weist Payrhuber darauf hin, dass der Theaterbesuch auch am Anfang einer Dramenbeschäftigung stehen und der Text diesem nachgeordnet werden kann. Eine umgekehrte Reihenfolge liegt jedoch der *„Normalität nachschulischer Rezeptionssituationen“*²⁰⁵ näher und wird von ihm neben dem selbstständigen Umgang mit dem Dramentext als Zielpunkt eines unterrichtlichen Geschehens verstanden.²⁰⁶

Ein wichtiges Merkmal, das bei der Planung eines Dramenunterrichtes bedacht werden sollte, ist das Kriterium der Dramenauswahl. Payrhuber verweist hier auf die Frage der thematischen Bedeutsamkeit, die ein Drama für den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin mit seinen gesellschaftlichen und politischen Fragen gewinnen kann. Daher darf im Dramenunterricht nicht auf die Beachtung der Themen im aktuellen Stückangebot verzichtet werden²⁰⁷. So stellt der Spielplan ein *„unentbehrliches Überprüfungsinstrument didaktischer Auswahlentscheidungen“*²⁰⁸ dar.

Doch nicht nur der Spielplan, auch die möglichen unterschiedlichen Aufführungsstätten von Theaterstücken spielen eine Rolle. Hier sprechen Krammer und Tanzer die Notwendigkeit an, SchülerInnen auf unterschiedliche „Schaustätten“ aufmerksam zu machen. Dabei soll auch auf die Schule nicht vergessen werden, die selbst ein Ort für Theateraufführungen sein kann, sei es durch Gastspielen durch Theatergruppen, durch

²⁰³ Vgl. Barz, André: Theater im Deutschunterricht. Rezeption und Produktion. In: Paule, Gabriela (Hg.): Theater intermedial. Unter Mitarbeit von Marion Bönninghausen. München: kopaed 2009. (Medien im Deutschunterricht; 2008). S. 24.

Barz arbeitet in seinem Artikel rezeptive und produktive Aspekte im Umgang mit Theater heraus und bietet eine umfangreiche Darstellung darüber, was Theater sehen bzw. Theater spielen leistet bzw. welche Erfahrungen SchülerInnen dabei machen.

²⁰⁴ Vgl. Payrhuber: Das Drama im Unterricht. S. 78- 80.

²⁰⁵ Ebd. S. 80.

²⁰⁶ Vgl. ebd. S. 80.

²⁰⁷ Vgl. Payrhuber: Dramen im Unterricht. S. 634.

²⁰⁸ Ebd. S. 634.

eigene Schulproduktionen oder auch durch szenische Aufführungen im Rahmen des Unterrichts.²⁰⁹

Dass das Besuchen von Theateraufführungen nicht so oft von Lehrenden genutzt wird, kann laut Payrhuber auch auf erschwerte Rahmenbedingungen zurückzuführen sein, denn laut LehrerInnenbefragungsergebnisse haben LehrerInnen bei der Organisation eines Theaterbesuches mit Hindernissen zu kämpfen. Die Gründe dafür können von dem exponierten Schulstandort bis zu Problemen bei der Kartenbesorgung, dass eine ausreichende Anzahl an Karten nicht verbindlich organisiert werden kann, reichen.

Der Einwand der LehrerInnen, dass ein theaterorientierter Unterricht aufgrund der Lage des Schulortes nicht möglich wäre, wird allerdings auch von Göbel aufgegriffen, allerdings als unbegründetes Hindernis dargestellt. Denn die Landestheater wären mit großem Aufwand bemüht, auch Aufführungen für Kommunen ohne eigene Theaterstätten zu Stande zu bringen. Weiters verweist Göbel auf die Möglichkeit der Miteinbeziehung von Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen, die in den meisten Theatern fixer Bestandteil sind²¹⁰ (Vgl. auch Kapitel 3.3.4 Kontakte zum Theaterbetrieb).

Aufgrund der Probleme im Bereich der Organisation von Theaterbesuchen, die von den befragten Lehrern und Lehrerinnen angeführt wurden, geht Payrhuber von der realistischen Annahme aus, dass ein gut vor- und nachbereiteter Theaterbesuch nicht immer umzusetzen ist. Wie genau eine gute Vor- bzw. Nachbereitung definiert ist, wurde im Rahmen dieser LehrerInnenbefragung geklärt. Dabei wünschten die Lehrenden mehrheitlich eine Lektüre des Stückes als Vorbereitung oder als Alternative eine Inhaltsangabe. Wenige LehrerInnen (zwischen sechs und zwölf Prozent) bereiten sich durch szenische Interpretationen und durch Informationen über den historischen Hintergrund vor.²¹¹

Da solch eine Vor- und Nachbereitung nicht immer angestrebt werden kann bzw. wird, bietet Payrhuber mehrere Ersatzmöglichkeiten, zum Beispiel durch den Einsatz von Fernsehaufzeichnungen, bedingt auch Tonbandaufnahmen, Szenefotos und Fotos von Bühnenbildern, die durch den Einbezug von unterschiedlichen Inszenierungen verglichen und interpretiert werden können, und Einblicke in Regiebücher. Für eine Nachbereitung verweist der Autor auf das Schreiben von Theaterkritiken, die eine

²⁰⁹ Vgl. Krammer/ Tanzer: Theater als Methode und Gegenstand des Deutschunterrichts. S. 6.

²¹⁰ Vgl. Göbel: Drama - Deutschunterricht - Theater. S. 326.

²¹¹ Vgl. Payrhuber: Das Drama im Unterricht. S. 80.

Resonanz einer Aufführung erkennen lassen.²¹² Wichtig ist hier jedoch, dass diese Medien und Materialien nicht auf eine Erfahrungsebene mit einem Theaterbesuch gestellt werden können, aber diese ermöglichen es jedoch, die „*theatralische Konkretisierung in ihrem Wechselverhältnis zum Text zu erhellen*“²¹³.

3.3.3. Aufführungen analysieren

3.3.3.1. Theoretische Konzepte und ihre Umsetzung im Unterricht

Elemente der Rezeption von Theateraufführungen spielen im Dramenunterricht nur vereinzelt eine Rolle, darunter auch die Rolle der Aufführungsanalyse, die eher dem Bereich der Theaterwissenschaft zugeschrieben wird. Wie eine Aufführungsanalyse auch für den Dramenunterricht genutzt werden kann, zeigt Paule in ihrer Darstellung einer theaterwissenschaftlichen Grundlage, wobei sie prinzipiell zwischen dem Ansatz der Korrespondenzanalyse nach Guido Hiß und zwischen Erika Fischer-Lichtes kombinierten Konzept der semiotischen und phänomenologischen Analyse, die beide auf der Basis der Theatersemiotik arbeiten, unterscheidet.²¹⁴ Da sich diese in der Dramendidaktik jedoch noch nicht ausreichend durchgesetzt haben und nur theatertheoretische Grundlagen darstellen, soll ein Hinweis darauf genügen.

Als Ausnahme ist hier jedoch Guido Hiß zu nennen, der seine Methode der Aufführungsanalyse auch für den Dramenunterricht adaptiert hat. Wie dies genau im schulischen Bereich anwendbar ist, zeigt Hiß in seinem Artikel in der Zeitschrift *Der Deutschunterricht*²¹⁵, der gleichzeitig auch als Kurzzusammenfassung seiner Konzeption fungieren kann. Bei diesem Artikel handelt es sich um einen Aufführungsvergleich von drei Faust-Inszenierungen aus drei Dekaden.²¹⁶ Hiß möchte dabei sein Modell der Aufführungsanalyse für den Dramenunterricht fruchtbar machen, doch geht der Autor meist von einer theaterwissenschaftlichen Sicht auf die Inszenierung aus. So liefert der Artikel sehr ausführliche Analysen, der didaktische Blickwinkel bzw. wie dies auch im Unterricht umgesetzt wird, fehlt jedoch vollkommen.

²¹² Vgl. ebd. S. 80/81.

²¹³ Ebd. S. 81.

²¹⁴ Vgl. Paule: Kultur des Zuschauens. S. 234- 250.

²¹⁵ Hiß, Guido: Was analysiere ich wie? Der postmoderne „Faust“. In: *Der Deutschunterricht* 2 (2004). S. 20- 30.

²¹⁶ Vgl. ebd. S. 26- 30.

Eine weitere Methode der Aufführungsanalyse bietet Hajo Kurzenberger²¹⁷, ebenfalls in der Zeitschrift *Der Deutschunterricht*. Ähnlich wie Hiß handelt es sich hier ebenfalls um einen Aufführungsvergleich der Eingangs- und Schlusszenen von zwei unterschiedlichen *Emilia Galotti*-Inszenierungen. Kurzenberger gibt in seinem Artikel genauere Informationen darüber, wie eine Aufführungsanalyse funktioniert, welche Probleme dabei auftreten und welche Bedeutung sie für den Unterricht hat.²¹⁸

Didaktische Überlegungen finden allerdings auch hier keinen Platz, sodass die Frage nach einer fruchtbaren Verwendung im Unterricht in diesem Fall durchaus berechtigt ist, denn sowohl der Ansatz von Hiß als auch von Kurzenberger bieten vollständige Analysen, die im Dramenunterricht noch nicht als Kriterium verlangt werden. Eine Aufführungsrezeption zielt indessen darauf ab, „*Zuschauen zu lernen, also das Theater als eigene künstlerische Ausdrucksform und als medienspezifischen Ort der Rezeption dramatischer Texte sehen zu lernen*“²¹⁹.

Paule schlägt daher für die Rezeption von Aufführungen ein Wahrnehmungstraining für theatrale Prozesse vor, das eine exemplarische Aufführungsanalyse, Einblicke in das theaterhistorische Verständnis, die Beschäftigung mit Theaterkritiken und Übungen zur Reflexion und Mitteilungen von eigenen Theatererfahrungen beinhaltet. Die Autorin stellt unterschiedliche Methoden der Aufführungsrezeption vor, die unterschiedliche didaktische Zielsetzungen verfolgen. Hier spielt beispielsweise die Methode des Erinnerungsprotokolls eine Rolle, bei dem die Thematisierung der eigenen Erinnerung einen Teil der Aufführungsanalyse darstellt. Die SchülerInnen sind dazu aufgefordert, nach dem Aufführungsbesuch ihre eigenen augenblickhaften Erinnerungen zu protokollieren.²²⁰

Um den Schülern und Schülerinnen zu vermitteln, dass eine Inszenierung das Ergebnis eines geplanten Prozesses ist und sich diese in den verschiedenen Möglichkeiten zeigen, ist es sinnvoll, Inszenierungsvergleiche anzustellen.²²¹

Payrhuber verweist auch auf Kriterien, die im Bereich der Aufführungsanalyse analysiert werden können. Hier spielen neben den Erlebnissen auf der Bühne, wie beispielsweise der Bühnenraum, das Bühnenbild, Kostüme und Masken, die Handlung und Figurenkonstellationen auch die Merkmale des Außenraums und des

²¹⁷ Kurzenberger, Hajo: Aufführungsanalyse im Deutschunterricht: Ein Vergleich der „Emilia Galotti“- Inszenierungen von Thomas Langhoff (1984) und Michael Thalheimer (2001). In: *Der Deutschunterricht* 2 (2004). S. 5- 17.

²¹⁸ Vgl. ebd. S. 7- 8; 13- 15.

²¹⁹ Paule: *Kultur des Zuschauens*. S. 269.

²²⁰ Vgl. ebd. S. 269- 271.

²²¹ Diese unterschiedlichen Methoden stellen nur einzelne Beispiele dar. Eine vollständige Darstellung dieser verschiedenen Konzepte zur Rezeption von Aufführung vgl. Paule: *Kultur des Zuschauens*. S. 272- 273.

Theaterumfeldes, die ebenfalls analysiert werden können, eine Rolle. Dies betrifft Theaterplakate, Programmhefte und Rezensionen.²²²

Neben Paule bieten auch Denk und Möbius Möglichkeiten der Inszenierungsanalyse, die jedoch in einer anderen Form in Erscheinung treten, nämlich in Form eines Gesamtkonzeptes, das dem Modell einer werkstatorientierten Dramendidaktik, genauer genommen einer Regiewerkstatt, ähnelt.²²³ Vergleichende Inszenierungsanalysen stellen das Herzstück dar, wobei diese Theaterwerkstatt in einer bestimmten Abfolge auch eine Unterscheidung zwischen Aufführung und Inszenierung vornimmt, die Beleuchtung der Regiegeschichte und der Regieaktualitäten im 20. und 21. Jahrhundert und als letztes Beurteilungsgesichtspunkte von Inszenierungen vorsieht.²²⁴

3.3.3.2. Arbeiten mit Aufzeichnungen von Inszenierungen und Filmen

Das Arbeiten mit Aufzeichnungen von Theateraufführungen oder mit Verfilmungen von Dramentexten hat im Bereich der Dramendidaktik mittlerweile einen sehr hohen Stellenwert. Die Möglichkeit, Aufführungen im Unterricht mittels DVD oder Video zu zeigen, bietet auch den Schülerinnen und Schülern eine Chance, sich eine Vorstellung über die theatrale Dimension eines Dramentextes machen zu können.

Neben der reinen Analyse von Inszenierungen bieten sich auch unterschiedliche Methoden an, sich mit ihnen auseinander zu setzen. So verweisen Krammer und Tanzer auf die Möglichkeit, dramatische Textauszüge durch spielerische oder analytische Formen mit Szenen einer aufgezeichneten Inszenierung zu vergleichen. Dadurch werden die SchülerInnen aufgefordert, Grenzgänge zwischen diesen unterschiedlichen Medien abzustecken.²²⁵

Eine weitere Möglichkeit mit Aufzeichnungen zu arbeiten, stellt der Inszenierungsvergleich zwischen mehreren Inszenierungen dar. Ein Beispiel dazu

²²² Vgl. Payrhuber: Das Drama im Unterricht. S. 160.

²²³ Vgl. Denk/ Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. S. 10.

²²⁴ Die Regiewerkstatt ist neben der Figurenwerkstatt Teil einer umfassenden Theaterwerkstatt. Um eine vollständige Darstellung dieser Gesamtkonzeption zu finden vgl. Denk/ Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. S. 148- 198.

²²⁵ Vgl. Krammer/ Tanzer: Theater als Methode und Gegenstand des Deutschunterrichts. S. 7.

bietet Ute-Ena Iaconis²²⁶, die in ihrem Unterrichtsmodell zu *Romeo & Julia* auch auf die Möglichkeit des Vergleiches von zwei Inszenierungen unterschiedlicher Entstehungszeit hinweist.²²⁷

Iaconis macht auch darauf aufmerksam, dass ein Inszenierungsvergleich nicht immer zwischen Theateraufführungen stattfinden muss, sondern es können auch Inszenierungsideen der SchülerInnen mit einer Inszenierung verglichen werden, um den Schülern und Schülerinnen das Bewusstsein darüber zu schaffen, dass Dramentexte oftmals sehr unterschiedlich inszeniert werden können, bei der es kein richtig oder falsch gibt.²²⁸

Eine Erweiterung dessen stellt Blumensaths Vorschlag der Videoaufzeichnung von den Spielversuchen der SchülerInnen dar. Dies hat zur Folge, dass SchülerInnen sich selbst einschätzen lernen durch den äußeren Blick auf sich selbst.²²⁹

Im Bereich der Inszenierungsanalyse ist wichtig zu vermerken, dass Analysen und Interpretationen von bestimmten Aufführungen an eine Fixierung angewiesen sind, also eine Theateraufführung „dingfest“ zu machen ist. Paule verweist hier auf die Arbeit mit Videoaufzeichnungen, die für die schulische Analyse als einzig praktikable Form der Dokumentation eingesetzt wird.²³⁰

Eine weitere Methode der Dramendidaktik, die als letzter Bereich neben dem Ansehen einer Aufführung – entweder mittels einer Aufzeichnung oder im Theaterbesuch – in den Bereich der rezeptiven Handlungen integriert wird und nur bedingt in die Kategorie der Arbeit mit aufgezeichneten Inszenierungen passt, beschäftigt sich mit dem Hören von einzelnen Sequenzen oder eines ganzen Theaterstückes, das mittels CD oder Tonband aufgenommen wurde. Das Hören von Theateraufführungen hat die Funktion, SchülerInnen für die Theatersprache zu sensibilisieren.²³¹

Eine weitere Arbeitsmöglichkeit, abseits von der Aufführungsanalyse von aufgezeichneten Inszenierungen, beschäftigt sich mit der Verwendung von Filmen, die die Theaterdimension und Theaterkunst im Unterricht näher beleuchten. Hierfür schlägt

²²⁶ Vgl. Iaconis, Ute-Ena: "Denn niemals gab es ein so herbes Los als Juliens und ihres Romeos". Eine szenische Exploration von Romeo und Julia. In: Praxis Deutsch 24 (2007). S. 30- 39.

²²⁷ Vgl. ebd. S. 39.

²²⁸ Vgl. ebd. S. 39.

²²⁹ Vgl. Blumensath: Ein Text und seine Inszenierung. S. 29.

²³⁰ Vgl. Paule: Kultur des Zuschauens. S. 224.

²³¹ Vgl. Payrhuber: Das Drama im Unterricht. S. 160.

Göbel die Verwendung von Informationsmedien vor, wie sie zum Beispiel die FWU zur Verfügung stellt („Wie arbeitet ein Theater?“, „Die Berufe am Theater“ etc.).²³²

Auch Haas und Willenberg setzen in ihrer Erarbeitung von *Woyzeck* auf die Verwendung von verschiedenen Filmen, die einerseits den Entstehungsprozess der Inszenierung am Staatstheater Stuttgart zeigen, sich andererseits auch mit allgemeinen Fragen des Theaters befassen. So ist zum Beispiel eine allgemeine Reflexion zum SchauspielerInnenberuf enthalten oder es wird versucht zu zeigen, wie Theaterrmittel zur Gestaltung werden. Durch dieses Informationsmaterial wird den Schülern und Schülerinnen der Einblick in das Handwerk des Inszenierens leichter gemacht; der Blick auf die Bühnenaufführung als Ergebnis einer Deutungsabsicht wird dabei geschürt.²³³

Diese Filme können laut Haas und Willenberg auch mit der Erprobung von eigenen Spielsituationen verknüpft werden, da SchülerInnen durch den Einsatz der Filme angeregt werden, andere Rollenauffassungen von bestimmten Szenen zu erspielen.²³⁴ In Verbindung der Filme mit der selbstständigen Lektüre und dem Theaterbesuch ermöglicht

*die fruchtbare Diskrepanz zwischen der Erwartung und dem ausgeführten Spiel [...] eine Fülle von Deutungen, subjektiven Äußerungen und, geleitet durch den Lehrer, grundlegenden Einsichten zu den Pointen dieser Inszenierung.*²³⁵

Durch die Erprobung dieses Unterrichtsmodelles konnten Haas und Willenberg auch feststellen, dass die SchülerInnen ohne die Verwendung der Filme einige szenische Erfindungen und Figurenvarianten nicht verstanden hätten. Viele Details, die nicht aus dem Text stammen, konnten nun wahrgenommen werden, sodass eine Ablehnung des nicht sofort Verstandenen durch eine Reflexion über den Sinn der Inszenierung abgelöst wurde.²³⁶

3.3.4. Kontakte zum Theaterbetrieb

Ein weiterer Punkt, der im Bereich des Arbeitens mit Theateraufführung in der Dramendidaktik von Bedeutung ist, beschäftigt sich mit dem Aufnehmen von Kontakten zum Theaterbetrieb. Göbel spricht hier von der Möglichkeit, Arbeitsbesuche beim Theater mit den SchülerInnen vorzunehmen, sei es durch Probeneinblicke oder durch Inszenierungsgespräche mit SchauspielerInnen und Dramaturgen oder

²³² Vgl. Göbel: Drama - Deutschunterricht - Theater. S. 27.

²³³ Vgl. Haas/ Willenberg: Theater lesen, sehen, spielen. S. 5/6; 28.

²³⁴ Vgl. ebd. S. 6; 35.

²³⁵ Ebd. S. 33.

²³⁶ Ebd. S. 47.

Dramaturginnen.²³⁷ Außerdem können Kooperationen zwischen Schulen und Theatern gestartet werden, wobei Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen beauftragt werden, Unterrichtsbesuche zu machen, die die jeweiligen Vor- und Nachbereitungen zu Theateraufführungen leiten. So sprechen Haas und Willenberg von dem direkten Kontakt zwischen dem Künstler und der Künstlerin und dem jungen Publikum, der „*das engste sachbezogene Band des Kontakts bildet*“²³⁸.

Da Gespräche über Inszenierungen unter SchülerInnen laut Denk und Möbius meist vorwiegend an der Oberfläche stecken bleiben, schlagen diese dringend vor, den Kontakt mit Regieteams zu suchen, was allerdings laut den Autoren trotz der Bemühungen von Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen, die hier eine Vermittlerposition einnehmen, viel zu wenig genützt wird.²³⁹

4. ZEITGENÖSSISCHE TEXTE IM DRAMENUNTERRICHT

4.1. Die Rolle der Gegenwartsdramatik im Deutschunterricht und ihre Verwendungsmöglichkeit

Erwähnenswert für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Verwendung von modernen Dramentexten im Unterricht ist Clemens Kammler²⁴⁰, der diese Diskussion seit den letzten beiden Jahrzehnten besonders im Bereich von dramatischen Texten anführt.

Dieser verweist bereits seit den 90er Jahren auf die prekäre Lage der Gegenwartsdramatik, die im Deutschunterricht viel zu wenig berücksichtigt wird²⁴¹; bedenkt man, dass Max Frisch und Friedrich Dürrenmatt im Dramenunterricht noch immer als Autoren der Gegenwartsliteratur verstanden werden.²⁴² So kann angenommen werden, dass sich LehrerInnen, anstatt aktuelle Gegenwartsliteratur zum Thema des Deutschunterrichts zu machen, diese als Synonym für die Nachkriegsliteratur verwenden. Dies kann laut Kammler allerdings wissenschaftlich nicht belegt werden, da fast keine Studien zur literarischen Sozialisation in Schulen

²³⁷ Vgl. Göbel: Drama - Deutschunterricht - Theater. S. 27.

²³⁸ Vgl. Haas/ Willenberg: Theater lesen, sehen, spielen. S. 31.

²³⁹ Vgl. Denk/ Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. S. 181.

²⁴⁰ Kammler, Clemens: Gegenwartsliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Dtv 2002. (Dtv; 30798). S. 166-176.

²⁴¹ Eine Auseinandersetzung mit den Darstellungen von Clemens Kammler im Bereich zeitgenössischer Texte findet sich auch bei Paule: Kultur des Zuschauens. S. 109- 112.

²⁴² Kammler, Clemens: Das Theater der Gegenwart in didaktischer Perspektive. In: Deutscher Germanistenverband (Hg.): Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes. Bd. 48. Göttingen: V&R Unipress 2001. S. 372.

vorhanden sind.²⁴³ Dennoch lässt eine nicht repräsentative Studie zu Lektüreuntersuchungen²⁴⁴ in der Sekundarstufe II aus dem Jahre 2000 eine Rückschlüsse darauf zu, wenn die Lektüreempfehlungen der LehrerInnen im Bezug auf zeitgenössische Literatur im Rahmen dieser Untersuchung berücksichtigt werden. Diese schlagen zwar einige Titel aus den 1980er und 1990er Jahren vor, Theaterstücke wurden dabei allerdings nicht genannt. Somit erscheint laut Kammler die Feststellung von Matthias Müller, die bei ihm in diesem Zusammenhang oft zitiert wird, dass die „*zeitgenössische Dramatik [...] Stiefkind der literarischen Sozialisation*“²⁴⁵ sei, als durchaus schlüssig.²⁴⁶

Eine andere Sichtweise vertritt in diesem Bereich Paule, die in ihrer LehrerInnenbefragung zum Thema Drama und Theater im Deutschunterricht zwar ebenfalls von einer marginalen Auseinandersetzung mit Theaterstücken der Gegenwart spricht, jedoch Texte junger Autoren und Autorinnen wie Marius von Mayenburg oder Dea Loher von den Lehrerinnen und Lehrern genannt bekam, sodass diese dennoch von einer erfreulichen Situation sprechen kann.²⁴⁷

Kammler geht in seiner Beschäftigung mit der zeitgenössischen Literatur auch den Gründen nach, warum im Deutschunterricht ein so großes Defizit im Bereich der Gegenwartsliteratur herrscht, und auch vor allem der Frage, ob die zeitgenössische Literatur für den Schulbetrieb untauglich wäre?

Viele Argumente im Bereich der Literaturwissenschaften, auf die sich Kammler in seinen Werken beruft²⁴⁸, sprechen für diese These, denn bereits zu Beginn der 1990er Jahre wurde beispielsweise davon gesprochen, dass es in der deutschen Literatur

²⁴³ Vgl. Kammler: *Gegenwartsliteratur im Unterricht*. S. 172.

²⁴⁴ Vgl. Kammler, Clemens/ Suhrmann, Volker: „Sind Deutschlehrer experimentierfreudig? Ergebnisse einer Befragung zur Lektüre von Ganzschriften der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht der Sekundarstufe II“. In: *Der Deutschunterricht* 6 (2000). S. 92- 96. Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine Befragung aller Bielefelder LehrerInnen der Sekundarstufe II, wobei ein deutliches Interesse der LehrerInnen für Gegenwartsliteratur verzeichnet wurde, mit Ausnahme von Dramen.

²⁴⁵ Müller, Matthias: *Zwischen Theater und Literatur. Notizen zur Lage einer heiklen Gattung*. In: Weber, Richard (Hg.): *Deutsches Drama der achtziger Jahre*. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1992. S. 410.

²⁴⁶ Vgl. Kammler: *Das Theater der Gegenwart in didaktischer Perspektive*. S. 372/373. Kammler verweist hier auch darauf, dass die Verkaufszahlen und Titel einiger Reihen von Schulbuchauflagen den Schluss zulassen, dass das Drama der Gegenwart keine Rolle im Unterricht spielt. Die regionalen Bedingungen sollen jedoch hier berücksichtigt werden; so geht Kammler davon aus, dass Thomas Bernhard an österreichischen Schulen eine stärkere Rezeption erhält als in Westdeutschland (Vgl. ebd. S. 373).

²⁴⁷ Vgl. Paule: *Kultur des Zuschauens*. S. 141.

Eine Darstellung der Untersuchungsergebnisse ist auf S. 127- 142 zu finden.

²⁴⁸ Kammler, Clemens: *Was kommt nach Frisch und Dürrenmatt? Anmerkungen zu einem Defizit des Literaturunterrichtes*. In: Clemens Kammler (Hg.): *Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2000. (Deutschdidaktik aktuell; 8). S. 123- 127.

keine „*Werke von weltliterarischem Rang mehr [gebe]*“²⁴⁹. Auch im Bereich der Fachdidaktik gibt es Einwände, sich mit zeitgenössischer Literatur zu beschäftigen. Denn diese erzeugt bei den Lehrenden einerseits Unlust, da die literarischen Produktionen schwer überschaubar sind, andererseits aber auch Angst, im Unterricht durch die Verwendung von neuen Texten einen Misserfolg zu ernten. Dies bringt LehrerInnen dazu, auf bereits verwendete Literatur zurückzugreifen, auch auf Texte, die sie bereits selbst in der Schulzeit bearbeitet haben und zu der es Sekundärliteratur gibt.

Ein Unterricht, der jedoch nichts riskiert, läuft nach Kammler in Gefahr, zu Langeweile zu führen. So weist Kammler die These, dass die Gegenwartsliteratur nicht brauchbar sei, entschieden zurück.²⁵⁰ Denn mit dieser pauschalen Behauptung gehe man von einer Gegenwartsliteratur aus, „*der man sich nicht mehr gewachsen fühlt*“²⁵¹. Da es die Aufgabe des Literaturunterrichts sein soll, „*die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen der Gegenwart zu fördern*“²⁵², ist eine Beschäftigung mit moderner Literatur nicht nur für die Dramendidaktik, sondern für den gesamten Literaturunterricht unerlässlich. Dies bedeutet allerdings nach Peter Bekes²⁵³ nicht, dass zeitgenössische Stücke die Bearbeitung von kanonisierten Texten ersetzen sollen, da beide den Problemhorizont der SchülerInnen treffen können.²⁵⁴

Auch im Bereich der Rezeption von Theaterstücken der Gegenwart treten einige Hindernisse auf. So sind neue Theaterstücke auf dem Buchmarkt schwerer zu erlangen, noch dazu verschwinden viele von ihnen bereits nach kurzer Zeit wieder vom Spielplan. Trotz der Erweiterung der methodischen Ansätze durch produktive und szenische Verfahren wurde „*die Aktualisierung des Lektürangebots [...] eher halbherzig betrieben*“²⁵⁵.

²⁴⁹ Hage, Volker: Schriftproben. Zur deutschen Literatur der achtziger Jahre. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1990. (Rororo; 8776: Rororo-Sachbuch) S. 18.

²⁵⁰ Vgl. Kammler: Was kommt nach Frisch und Dürrenmatt? S. 124.

²⁵¹ Ebd. S. 124.

²⁵² Ebd. S. 127.

²⁵³ Bekes, Peter/ Frederking, Volker: Moderne Dramen im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht 4 (2003). S. 4-9.

²⁵⁴ Vgl. ebd. S. 5.

²⁵⁵ Vgl. Kammler: Das Theater der Gegenwart in didaktischer Perspektive. S. 373/374. Die These der halbherzigen Aktualisierung des Lektüreangebotes begründet Kammler mit der Bezugnahme auf Waldmann: Produktiver Umgang mit dem Drama und auf Payrhuber: Dramen im Unterricht. Waldmann führt sein Unterrichtsmodell lediglich an Dürrenmatts *Besuch der alten Dame* vor, während Payrhuber zwar moderne Texte wie beispielsweise Botho Strauß' *Die Zeit und das Zimmer* vorschlägt, Unterrichtsmodelle aber zu diesen Texten nicht entwickelt wurden (Vgl. S. 374).

In den letzten Jahren wurden viele Unterrichtsvorschläge zur Verwendung von modernen Theaterstücken entwickelt, die vor allem in den einschlägigen Fachzeitschriften veröffentlicht wurden²⁵⁶, jedoch laut Kammler nur wenig gelesen werden.²⁵⁷ Zu diesen Unterrichtsvorschlägen ist auch Wilhelm Steffens Konzept der Auseinandersetzung mit dem Theaterstück *Der Besucher* des französischen Autors Eric-Emmanuel Schmitt²⁵⁸ zu zählen. Dieses ist jedoch nicht in einer Fachzeitschrift erschienen, schlägt aber dennoch eine Analyse des Stückes sowie Verwendungsmöglichkeiten im Unterricht vor.

Dass die Gegenwartsliteratur nicht zur Gänze pädagogisch unbrauchbar oder von schlechter Qualität sein kann, wie viele KritikerInnen behaupten, zeigen kommentierte Lektüreempfehlungen beispielsweise von Kammler²⁵⁹, Griese²⁶⁰ oder Segebrecht²⁶¹, die eine Reihe von Titeln der Gegenwartsliteratur zur Verwendung im Unterricht vorschlagen. Bei der Auswahl der Texte müssen vor allem *„zeitdiagnostische, altersspezifische und thematische Gesichtspunkte, muss die Lebenswelt der Schüler, müssen ihre kulturellen Präferenzen, an die es anzuknüpfen gilt, eine entscheidende Rolle spielen“*²⁶².

Um den Dramenunterricht mehr für die Gegenwartsliteratur zu öffnen, müssen nach Kammler nicht nur an den Lehrenden Forderungen gestellt werden, sondern auch an die Institution Deutschunterricht selbst. Hier wird vor allem nach einer erweiterten Leseförderung durch Autoren- und Autorinnenlesungen, Theaterbesuche und Zusammenarbeit mit Bibliotheken und Buchhandlungen verlangt. Weiters sollen methodische Fähigkeiten für den Einsatz von modernen Texten auch an den Universitäten und LehrerInnenausbildungsstätten gelernt werden. Ein Austausch der

²⁵⁶ Vgl. beispielsweise *Der Deutschunterricht* 4 (1999). Themenheft zur Gegenwartsliteratur.

²⁵⁷ Vgl. Kammler: Was kommt nach Frisch und Dürrenmatt. S. 123.

²⁵⁸ Steffens, Wilhelm: Eric- Emmanuel Schmitt: *Der Besucher*- Analyse eines zeitgenössischen Dramas und didaktischer Ausblick. In: Franz, Kurt/Lange, Günter (Hg.): *Dramatische Formen. Beiträge zu Geschichte, Theorie und Praxis*. Unter Mitarbeit von Franz-Josef Payrhuber. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007. S. 182- 198.

²⁵⁹ Vgl. Kammler: Was kommt nach Frisch und Dürrenmatt. S. 131- 137.

Kammler gibt hier einige Lektürevorschläge, die auch Dramentexte wie zum Beispiel Woody Allens *Gott* oder Franz Xaver Kroetz' *Furcht und Hoffnung der BRD* beinhalten.

In seinem Artikel *Das Theater der Gegenwart in didaktischer Perspektive* unternimmt Kammler eine Unterteilung der zeitgenössischen Theaterstücke nach unterschiedlichen didaktischen Kriterien der Textauswahl, die von der ästhetischen Qualität (postdramatische Texte) bis zur zeitdiagnostischen Qualität reichen (Vgl. 382- 386). Eine genauere Auseinandersetzung mit einem modernen Theaterstück erfolgt anhand von Urs Widmers *Top Dogs* (vgl. ebd. S. 386-393).

²⁶⁰ Vgl. Die Leseliste. Kommentierte Empfehlungen. Zsgst. von Griese, Sabine/ Kerscher, Hubert u.a. Stuttgart [u.a.]: Reclam 1995.

²⁶¹ Segebrecht, Wulf: Was sollen Germanisten lesen? Ein Vorschlag. Berlin: E. Schmidt 1994.

²⁶² Kammler: *Das Theater der Gegenwart in didaktischer Perspektive*. S. 381.

Lektüererfahrungen der LehrerInnen mit Gegenwartsliteratur ist dabei sehr förderlich²⁶³, der vor allem für den Mut, ein neues Terrain, möglicherweise ohne didaktische Handreichungen, zu erkunden, für die Neugierde und Experimentierfreudigkeit besonders von Nutzen sei.²⁶⁴

4.2. Postdramatische Texte

4.2.1. Definition

Da keine eindeutige Definition für den Begriff des Postdramatischen Theaters existiert, kann es sich im Rahmen dieser Diplomarbeit nur um einen Versuch einer Begriffsklärung handeln.

Bezeichnend für die Entwicklung des Begriffes ist Hans-Thies Lehmann, der in seiner viel umstrittenen Monographie *Postdramatisches Theater*²⁶⁵ die Diskussion um dieses Phänomen als Theater des ausgehenden 20. Jahrhunderts enorm geprägt hat.²⁶⁶

Wie der hinteren Umschlagseite und dem Titel seines Werkes bereits zu entnehmen ist, handelt es sich hierbei um ein Theater nach dem Drama,

*das sich vom Gebrauch dramatischer Literatur als Vorschrift für ein Inszenierungsgeschehen weitgehend gelöst hat, ohne dass jedoch die damit verbundene Begrifflichkeit bzw. die entsprechenden theatralen Termini aufgegeben wurden*²⁶⁷.

Wie das Phänomen der Postdramatik in der Literatur noch abgebildet werden kann, soll durch die Darstellung von Susanne Eigenmann²⁶⁸ gezeigt werden, die das Postdramatische Theater

als Bezeichnung für gewandelte internat. Theaterformen seit den 1980er Jahren [beschreibt], bei denen die Kunstform Theater nicht mehr als bloße theatrale

²⁶³ Vgl. Kammler: Was kommt nach Frisch und Dürrenmatt? S. 129/130.

²⁶⁴ Vgl. Bekes: Moderne Dramen im Deutschunterricht. S. 5.

²⁶⁵ Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren 2005.

Frühere Auseinandersetzung mit postdramatischen Formen finden sich auch bei: Poschmann, Gerda: Der nicht mehr dramatische Theatertext. Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse. Tübingen: Niemeyer 1997. (Theatron; 22). Aufgrund des sich verändernden Verständnis von Theatralität und des Verhältnisses von Theater und Text geht Poschmann von einer Revision des zu eng gesetzten Dramenbegriffs aus und sucht neue Wege der dramaturgischen Analyse von modernen Dramentexten, darunter auch Texte, die postdramatische Merkmale aufweisen, beispielsweise Elfriede Jelineks *Wolken.Heim*. Vgl. dies: ebd. S. 1- 3.

²⁶⁶ Vgl. Weiler, Christel: Postdramatisches Theater. In: Fischer-Lichte, Erika: Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart u.a.: Metzler 2005. S. 246.

²⁶⁷ Weiler, Christel: Postdramatisches Theater. S. 245.

²⁶⁸ Eigenmann, Susanne: Postdramatisches Theater. In: Brauneck, Manfred (Hg.): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2007. S. 795- 797.

Umsetzung literarischer Texte verstanden wird. In Abkehr von europ. Theatertraditionen geben die Regisseure des P.T.s den verschiedenen theatralen Ausdrucksmitteln (Text, Musik, Tanz, Licht, Bühnen- und Kostümbild etc.) gleichberechtigten Ausdruck und emanzipieren sie von der Vormachtstellung der Literatur (Theater nach dem Drama)²⁶⁹.

Um spezielle Merkmale des Postdramatischen Theaters herausarbeiten zu können, nimmt Lehmann exemplarisch Bezug auf Inszenierungen der Regisseure Robert Wilson, Klaus-Michael Grüber und Tadeusz Kantor. Diese postdramatischen Inszenierungen unterscheiden sich zur konventionellen dramatischen Handlung durch die Nähe zur Zeremonie und zum Ritual, durch die Abänderung des Bühnenraums in eine Landschaft und durch die Betonung der Stimme als Ausdruckselement.²⁷⁰ Somit geht damit auch der Verzicht auf traditionelle Bedeutungsebenen eines Erzähltheaters einher, auf die Einheit von Ort, Zeit und Handlung²⁷¹, auch einer Geschichte und der konventionellen Figurenkonstellation wird ein Ende bereitet²⁷², sowie auch der „von der Realität des Bühnengeschehens deutlich abgehobene[n] fiktive[n] Repräsentation von Welt.“²⁷³

Lehmann versucht in seinem Werk die neuen Theaterformen unter den Begriff des postdramatischen Theaters zusammenzuführen, der sich vor allem durch Grenzgänge zwischen unterschiedlichen Künsten, zum Beispiel auch zur bildenden Kunst, oder durch die Vormachtstellung des Bildes gegenüber dem Text auszeichnet. Auch den Schauspielern und Schauspielerinnen wird eine andere Bedeutung zuteil, indem sie ihre Rolle eher ausstellen als ausfüllen. Auch die ZuschauerInnen übernehmen bei dieser Theaterform eine andere Rolle, nämlich die des Mitakteurs und der Mitakteurin, indem sie sich durch ihre subjektive Wahrnehmungen ihre eigene Aufführung schaffen.²⁷⁴

Weiters arbeiten theatrale Prozesse im postdramatischen Theater neben dem Tanz auch mit Performance und Happening oder mit Elementen von Zirkus und Sport, wobei auch Anleihen beim Film und neuen Medien gemacht werden.²⁷⁵

²⁶⁹ Ebd. S. 795.

²⁷⁰ Vgl. Weiler: Postdramatisches Theater. S. 247.

²⁷¹ Vgl. Sinhuber, Wolfgang Franz: Drama und Zeitgeist in Österreich von 1980- 1990. Dissertation. Wien 1993. S. 11.

²⁷² Simhandl, Peter: Theatergeschichte in einem Band. Berlin: Henschel 2007. S. 341.

²⁷³ Ebd. S. 341.

²⁷⁴ Vgl. Eigenmann: Postdramatisches Theater. S. 796.

²⁷⁵ Vgl. Primavesi, Patrick: Orte und Strategien postdramatischer Theaterformen. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Theater fürs 21. Jahrhundert. München: Edition Text & Kritik 2004. (Text + Kritik; Sonderband; 2004, [2]). S. 9.

In Bezug auf die Vertreter dieser neuen Theaterform skizziert Lehmann eine sehr umfangreiche Liste postdramatischer Autoren und Autorinnen, Regisseure und Regisseurinnen, Theatergruppen und Theateraktionen, wobei zu den wichtigsten deutschsprachigen Autoren und Autorinnen im Bereich der Postdramatik, die von Lehmann auch nur teilweise dem postdramatischen Paradigma unterlaufen, Heiner Müller, Elfriede Jelinek und Peter Handke zu zählen sind.²⁷⁶ Im deutschsprachigen Raum sollte auch nicht auf die Nennung von Botho Strauß als Autor der Postdramatik vergessen werden, der zwar nicht auf der Liste Lehmanns vertreten ist, dennoch eine entscheidende Rolle in dieser Entwicklung spielt.

Obwohl mit Lehmanns Werk erst im Jahre 1999 ein adäquater Begriff für diese theatralen Formen gefunden wurde, ist in Bezug auf die Texte bereits in den 1960er Jahren eine Entwicklung von nachdramatischen Stücken zu sehen, darunter Handkes Stück *Die Publikumsbeschimpfung*, das zur Zeit eines Wandels vom Gesellschaftstheater zur Theatralität der Medienwelt entstanden ist.²⁷⁷

Der Versuch Lehmanns, seine Definition des postdramatischen Theaters als Paradigma der zeitgenössischen Literatur zu behaupten, löste schließlich Kritik aus. Seinen Darstellungen werden ebenfalls nur begrenzte Gültigkeit zugeschrieben, zumal von einer erneuten Hinwendung zu dramatischen Formen in den letzten Jahren gesprochen werden kann.²⁷⁸ Dies wird anhand Birgit Haas' Werk *Plädoyer für ein dramatisches Theater*²⁷⁹ sichtbar, das eine Gegenrede zu Lehmanns Theorie darstellt und das auch als „Verteidigungsrede für das in Verruf geratene Drama, das sich erst seit den Neunzigerjahren langsam von der postmodernen Zerrüttung zu erholen beginnt“²⁸⁰, beschrieben werden kann. Da sich seit den 1990er Jahren eine Wegbewegung vom postdramatischen Theater wie bei den Lutz Hübner und Dea Loher zu sehen ist und in den Spielplänen der deutschen Theater postdramatische Stücke von Elfriede Jelinek oder Heiner Müller auch nur eine marginale Rolle spielen, kann laut Haas von einem Paradigma des postdramatischen Theaters nicht die Rede sein. Sie fordert daher ein Wiedereinsetzen von Autor und Text und eine Neubestimmung der Dramatik.²⁸¹

²⁷⁶ Vgl. Lehmann: Postdramatisches Theater. S. 25.

²⁷⁷ Vgl. Von Brincken, Jörg/ Englhart, Andreas: Einführung in die moderne Theaterwissenschaft. Darmstadt: Wiss. Buchges. 2008. S. 99/100.

²⁷⁸ Vgl. Weiler: Postdramatisches Theater. S. 248.

²⁷⁹ Haas, Birgit: Plädoyer für ein dramatisches Drama. Wien: Passagen-Verl. 2007. (Passagen Literaturtheorie).

²⁸⁰ Ebd. Siehe Buchrücken.

²⁸¹ Vgl. ebd. S. 21/22; 14- 16; 20.

Auch Franz Wille²⁸² findet an Lehmanns Darstellung einiges auszusetzen und kritisiert vor allem seine zu wenig reflektierten Grundannahmen. Diese, so Wille, werden in der Beschreibung dieser Theaterform von Lehmann nicht eingehalten, sodass der Autor mit einigen Widersprüchen innerhalb seines Konzeptes zu kämpfen hat.²⁸³ Auffällig wird dies vor allem in Lehmanns theoretischer Annahme, den Logos im postdramatischen Theater abschaffen zu können:

*Vor den Logos treten im postdramatischen Theater Atem, Rhythmus, das Jetzt der fleischlichen Präsenz des Körpers. Es kommt zu einer Öffnung und Zerstreuung des Logos dergestalt, daß nicht mehr notwendigerweise eine Bedeutung von A (Bühne) nach B (Zuschauer) kommuniziert wird, sondern eine spezifisch theatralische <magische> Übertragung und Verbindung mittels Sprache geschieht.*²⁸⁴

Gleichzeitig will Lehmann nämlich „[...] *Beschreibungs- und Diskursformen für das [...] entwickeln, was, grob geredet, an den Signifikanten Nicht- Sinn bleibt*“²⁸⁵. Dies wird laut Wille allerdings als Unsinn dargestellt, da es unmöglich wäre, Bedeutungen zu formulieren, über die das postdramatische Theater eigentlich nicht verfügen sollte.²⁸⁶

4.2.2. Die Rolle der Postdramatik im Unterricht

Dass die Auseinandersetzung mit Gegenwartsliteratur im Unterricht allgemein ein durchaus schwieriges Unterfangen darstellt, wurde in Kapitel 4.1 bereits erklärt. Der speziellen Form des postdramatischen Theaters kommt jedoch in der Schule eine noch problematischere Rolle zu. Dies hat einerseits mit den Stücken selbst zu tun, da sich diese „*allen Regeln der klassischen Dramaturgie widersetzen*“²⁸⁷ und sich vor allem durch das Fehlen von Botschaften kennzeichnen, sich also dem Zugriff von Kommentaren entziehen.²⁸⁸

Dies hat zur Folge, dass Texte von Jelinek, Strauß oder Müller für SchülerInnen als zu schwierig und komplex gesehen werden, da diese in Bezug auf Elemente des traditionellen Theaters erheblichen Widerstand leisten. So sind keine Helden oder

²⁸² Vgl. Wille, Franz: Ab die Post! Gibt es eine Theorie für das neue Theater? Hans-Thies Lehmanns „Postdramatisches Theater“ will alles und vieles erklären. In: Theater heute 12 (1999). S. 26- 31.

²⁸³ Vgl. ebd. S. 30.

²⁸⁴ Lehmann: Postdramatisches Theater. S. 262.

²⁸⁵ Ebd. S. 140.

²⁸⁶ Vgl. Wille: Ab die Post! S. 30.

Hier soll nur ein Beispiel für die widersprüchliche Verwendung der Theorie von Lehmann angeführt werden. Weitere Exempel bietet Wille ebd. S. 30/31.

²⁸⁷ Paule: Kultur des Zuschauens. S. 110.

²⁸⁸ Vgl. Kammler: Was kommt nach Frisch und Dürrenmatt. S. 132.

Identifikationsfiguren enthalten, deren Handlungen und Motive leicht nachzuvollziehen wären, noch gibt es keine auf das Ende hin orientierte Szenenfolgen. Weitere Merkmale des postdramatischen Theaters wie „*die vielfältigen intertextuellen Bezüge und überraschenden Bewegungsabläufe, die kühnen Klang- und Rauminstallation, das Arbeiten mit medialen Versatzstücken und Bildern*“²⁸⁹, überschreiten laut Bekes die hermeneutischen Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen. Dennoch schließt sich Bekes der Meinung Kammlers an, dass es dennoch didaktisch sinnvoll ist, sich auch mit postdramatischen Stücken im Dramenunterricht zu beschäftigen.²⁹⁰

Trotz der bereits näher erläuterten Schwierigkeiten im schulischen Umgang mit postdramatischen Texten gibt es bereits einige Unterrichtsvorschläge und Modelle zur Beschäftigung mit konkreten Texten. Dazu ist Bekes' Unterrichtsplanung²⁹¹ zu *Groß und klein* von Botho Strauß erwähnenswert. Darin geht Bekes schon zu Beginn auf die harte Lektüreprobe und auf Schwierigkeiten ein, die SchülerInnen mit einem Strauß-Text durch seine anspielungsreichen und intertextuellen Arrangierungen bewältigen müssen. Aufgrund seiner intensiven Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Problemen und, besonders in diesem Stück, mit der zunehmenden Mediatisierung der Welt gelten seine Werke dennoch als fachdidaktisch hochwertig.²⁹²

Karola Wenzel²⁹³ ermöglicht eine neue Form der Auseinandersetzung mit dem postdramatischen Theater; nämlich nicht mit Konzentration auf bestimmte Stücke, sondern durch die Bearbeitung von postdramatischen Arbeitsweisen im Theater anhand von Kurztexten.

Wie anhand dieser zwei kurz erwähnten Beispiele angedeutet werden sollte, gibt es in der fachdidaktischen Literatur einige Materialien zur Verwendung von postdramatischen Texten.²⁹⁴ Das Argument von Lehrenden, moderne Theaterstücke im Unterricht nicht behandeln zu können, da sie sich in ihrer fachdidaktischen

²⁸⁹ Bekes: *Moderne Dramen im Deutschunterricht*. S. 5.

²⁹⁰ Vgl. Bekes: *Moderne Dramen im Deutschunterricht*. S. 5.

Bekes bezieht sich in Bezug auf die Methode auf die Unterrichtsbeispiele von Kammler in: *Theater der Gegenwart in didaktischer Perspektive*. S. 382ff.

²⁹¹ Bekes, Peter: *Vor der Sprechanaloge. Entfremdung und Isolation in einer von Medien geprägten Welt: Groß und klein* von Botho Strauß. In: *Praxis Deutsch* 181 (2001). S. 40- 44.

²⁹² Vgl. ebd. S. 40.

²⁹³ Wenzel, Karola: *Im Streit um die Pausenaufsicht. Postdramatische Arbeitsweisen im Theater mit Kindern und Jugendlichen*. In: *Der Deutschunterricht* 2 (2004). S. 71- 76.

²⁹⁴ Hier soll konkret auf die Schriftenreihe *Literatur im Unterricht* verwiesen werden, die sich speziell mit postdramatischen Texten auseinandergesetzt hat: Vgl. Bekes, Peter: *Das Theaterstück Der Park* von Botho Strauß. In: *Literatur im Unterricht* 3 (2002). S. 261- 273.

Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Theaterstücken alleine gelassen fühlen,²⁹⁵ ist demnach nicht mehr tragbar.

5. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

5.1. Die qualitative Forschungsmethode

Bei dieser Untersuchung wurde die qualitative Forschungsmethode gewählt, die der empirischen Sozialforschung zuzuschreiben ist. Unter einer empirischen Sozialforschung kann folgendes verstanden werden: Sie ist

*die systematische Erfassung und Deutung sozialer Tatbestände [...] und umfasst jenen Bereich theoretischer Aussagen, die an realen Erfahrungen geprüft werden können.*²⁹⁶

Zu diesen empirisch wahrnehmbaren sozialen Tatbeständen sind menschliches Verhalten, von Menschen geschaffene Gegenstände, Meinungen und Informationen über Erfahrungen, Einstellungen, Werturteile und Absichten zu zählen.

In der empirischen Sozialforschung ist grundsätzlich zwischen zwei unterschiedlichen Forschungsmethoden zu unterscheiden, nämlich zwischen der quantitativen und qualitativen Methode.²⁹⁷ Die quantitative überwiegt zwar in ihrer Anwendung, dennoch gewinnt die qualitative Forschung immer mehr an Bedeutung. So hat sich die Sozialwissenschaft zunehmend dieser Forschungsmethode speziell im Bereich der Soziologie, Erziehungswissenschaften und in der Psychologie zugewendet.²⁹⁸

Im Folgenden soll der Unterschied von qualitativen und quantitativen Forschungen gezeigt werden. Dass sich diese allerdings auch bei entsprechenden Fragestellungen miteinander verbinden können, sollte nicht außer Acht gelassen werden.

Bei der quantitativen Forschung geht es vor allem um Messvorgänge, die für „ihre vergleichend statistischen Auswertungen auf ein hohes Maß an Standardisierung der Datenerhebung angewiesen [sind]“²⁹⁹. Während bei einer quantitativen Methoden, wie beispielsweise bei einem Fragebogen, Fragestellungen und Antwortmöglichkeiten in

²⁹⁵ Vgl. Roth-Lange: Theater lesen, sehen, hören. S. 3.

²⁹⁶ Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2010. S. 3.

²⁹⁷ Vgl. ebd. S. 5.

²⁹⁸ Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz 2010. S. 7.

²⁹⁹ Flick, Uwe/ Von Kardorff, Ernst u.a.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 2007. S. 25.

einer bestimmten Reihenfolge vorgegeben sind, passen sich qualitative Interviews stärker dem Einzelfall an. So ist auch bei der quantitativen Forschung die Unabhängigkeit des Beobachters vom Forschungsgegenstand entscheidend, während bei der qualitativen Methode die subjektive Wahrnehmung des Forschers und der Forscherin als Bestandteil der Erkenntnis fungiert.³⁰⁰

Die qualitative Forschungsmethode eignet sich für die Fragestellungen dieser Untersuchung am besten, da sie den Anspruch hat,

*Lebenswelten <von innen heraus> aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.*³⁰¹

Dennoch weist Mayring darauf hin, dass es trotz der Etablierung der qualitativen Forschung einige Vorbehalte gegenüber dieser Methode gibt, die der Autor folgendermaßen zusammenfasst:

*Mangelnde intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Verletzung klassischer Gütekriterien wie Objektivität und Reliabilität und unzureichende Verallgemeinbarkeit der Ergebnisse [...].*³⁰²

5.2. Das qualitative Interview

5.2.1. Das Leitfadeninterview als Experten- und Expertinneninterview

In diesem Unterkapitel soll nun geklärt werden, warum die Wahl auf die Methode des qualitativen Interviews und im Speziellen auf die Form des Leitfadeninterviews fiel.

Die Verwendung dieser Methode kann dadurch begründet werden, dass qualitative Interviews – so Christl Hopf³⁰³ – sich gut zur Ermittlung von Experten- und Expertinnenwissen über das jeweilige Forschungsfeld eignen. Weiters können Situationsdeutungen oder Handlungsmotive sowie auch die Lebenswirklichkeit der Adressaten und Adressatinnen in offener Form erfragt werden.³⁰⁴

Nach Flick werden verbale Daten in der qualitativen Forschung entweder mit Hilfe der Erzählung oder mit Hilfe von Leitfadeninterviews aufgenommen. Da es bei meiner Untersuchung Ziel der Datenerhebung ist, „konkrete Aussagen über einen

³⁰⁰ Vgl. Flick/ Von Kardorff u.a.: Was ist qualitative Forschung? S. 25.

³⁰¹ Flick/ Von Kardorff u.a.: Was ist qualitative Forschung? S. 14.

³⁰² Vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. S. 8.

³⁰³ Hopf, Christl: Qualitative Interviews. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 2007. S. 349- 360.

³⁰⁴ Vgl. Hopf: Qualitative Interviews. S. 350. Vgl. auch Heinze, Thomas: Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München, Wien: Oldenbourg 2001. S. 152.

*Gegenstand*³⁰⁵ zu machen, gilt es hierbei, das Leitfadeninterview als Methode den Erzählformen vorzuziehen.³⁰⁶

Grundsätzlich kann bei einer Klassifizierung von Interviews von einer Unterscheidung nach dem Strukturierungstyp ausgegangen werden. Ich folge hier der Unterscheidung nach Mayer³⁰⁷, der zwischen einem wenig strukturierten, einem teilstrukturierten und einem stark strukturierten Interview unterscheidet. Während beim wenig strukturierten Interview der Interviewer oder die Interviewerin ohne Fragebogen arbeitet, ist dieser im stark strukturierten Interview Teil der Befragung, der den Inhalt, die Anzahl und die Reihenfolge der Fragen festlegt.³⁰⁸ Nach der Definition Mayers kann das Leitfadeninterview der teilstrukturierten Form der Befragung zugeordnet werden, da es sich hierbei um Gespräche handelt, „die *aufgrund vorbereiteter und vorformulierter Fragen stattfinden, wobei die Abfolge der Fragen offen ist*“³⁰⁹.

Weiters handelt es sich bei dieser Untersuchung auch um die Form eines Experten- und Expertinneninterviews, das eine besondere Form des Leitfadeninterviews darstellt. Bei dieser Variante ist entscheidend, dass der/die InterviewpartnerIn weniger als Person fungieren, sondern in seiner/ihrer Funktion als Experte und Expertin für ein bestimmtes Handlungsfeld. Der/die InterviewpartnerIn steht dabei nicht als Einzelfall zur Verfügung, sondern als RepräsentantIn für eine bestimmte Gruppe. Nach Mayer handelt es sich allerdings um ein Steuerungsproblem, da der oder die Befragte auf die Funktion des Experten und der Expertin beschränkt wird.³¹⁰

Dies bedeutet nach Michael Meuser und Ulrike Nagel, dass der Leitfaden in einem Experten- und Expertinneninterview zwei Funktionen hat: zum einen wird bei der Entwicklung dieser Leitfragen ausgeschlossen, dass es sich um inkompetente GesprächspartnerInnen handelt, zum anderen wird durch den Leitfaden verhindert, sich während des Interviews in themenferne Gebiete zu verirren, und ermöglicht den Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen gleichzeitig, ihre Sicht auf das Themengebiet zu erörtern.³¹¹

³⁰⁵ Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 1999. S. 114.

³⁰⁶ Vgl. Flick: Qualitative Forschung. S. 114.

³⁰⁷ Mayer unterscheidet unterschiedliche Typen der Befragung, siehe Mayer, Horst O.: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München, Wien: Oldenbourg 2008. S. 123. (Abbildung 4-5).

³⁰⁸ Vgl. Mayer: Interview und schriftliche Befragung. S. 124/125.

³⁰⁹ Ebd. S. 125.

³¹⁰ Vgl. ebd. S. 38.

³¹¹ Vgl. Meuser, Michael/ Nagel, Ulrike: Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen: Westdt.-Verl. 1991. S. 448.

5.2.2. Konstruktion des Leitfadens

Bevor auf den konkreten Leitfaden dieser Interviews eingegangen wird, sollen zuerst theoretische Vorüberlegungen zur Konstruktion eines Leitfadens vorgenommen werden. Charakteristisch für Leitfadeninterviews ist die Formulierung von offenen, kurz gefassten und leicht verständlichen Fragen, auf die der/die Befragte frei antworten kann. Dem Leitfaden wird dabei die Funktion der Orientierung zuteil. Er hilft, dass wesentliche Aspekte der Forschungsfrage während des Interviews nicht vergessen werden.³¹² Diese Aspekte sollten dabei in Themenkomplexe eingegliedert werden, denen wiederum Nachfrage-Themen zugeteilt sind, die den Interviewer oder die Interviewerin entlasten und die spätere Vergleichbarkeit der Daten erhöhen.³¹³

Eine konsequente Verwendung des Leitfadens ist nach Uwe Flick zu empfehlen, da neben der Erhöhung der Vergleichbarkeit der Daten diese auch an Struktur gewinnen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Fragen in der Reihenfolge, wie sie vorher festgelegt wurden, auch gestellt werden müssen. Hier hat der Interviewer oder die Interviewerin freie Wahl, ob detailliertere Fragen nachgestellt werden können, wann vom Leitfragen abgewichen werden soll oder wann es notwendig ist wieder zurückzukehren.³¹⁴ Aufgrund dessen werden qualitative Interviews von Christl Hopf als eine problematische sozialwissenschaftliche Forschungsmethode beschrieben, da der/die InterviewerIn über gewisse Kompetenzen der Interviewführung verfügen muss.³¹⁵ So muss bei der Interviewführung, beachtet man die Forderung nach Offenheit qualitativer Forschung, auch darauf geachtet werden, nicht zu starr am Leitfaden zu hängen, aber auch zu weite Ausschweifungen in inhaltsferne Gebiete möglichst zu verhindern, da die Interviewzeit dadurch in die Länge gezogen wird und auch irrelevantes Datenmaterial anfällt.³¹⁶

Nach meinen theoretischen Vorüberlegungen zur Konstruktion der Leitfragen soll nun konkret auf den Leitfaden Bezug genommen werden. Dieser teilt sich grundsätzlich in fünf größere Themenkomplexe, wobei die erste Frage als Einstiegsfrage gedacht und

³¹² Vgl. Flick: Qualitative Forschung. S. 112ff und Vgl. Hermanns, Harry: Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 2007. S. 367/368.

³¹³ Mayer: Interview und schriftliche Befragung. S. 45.

³¹⁴ Vgl. Flick: Qualitative Forschung. S. 112 ff und Frieberthäuser, Barbara (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa 2003. S. 439- 441.

³¹⁵ Vgl. Hopf, Christl: Qualitative Interviews. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 2007. S. 357/358.

³¹⁶ Vgl. Mayer: Interview und schriftliche Befragung. S. 37/38.

sehr offen gestellt ist, um den/die InterviewpartnerIn zum Reden anzuleiten. Da ein großer Schwerpunkt meiner Befragung sich mit den dramendidaktischen Methoden im Deutschunterricht befassen, soll die Einstiegsfrage, mit welchen Dramentexten der/die befragte LehrerIn gearbeitet hat, schließlich auf die Frage, welche konkreten methodischen Verfahren verwendet werden, übergeleitet werden. Dadurch habe ich versucht, mehr über die Unterrichtspraktiken der interviewten Personen herauszufinden.

Auf die Wichtigkeit der Einstiegsfrage verweist auch Hermanns, der durch die Herstellung einer angenehmen Situation seitens des Interviewleiters oder der Interviewleiterin von der „*Öffnung der Bühne*“³¹⁷ spricht, sodass der oder die InterviewpartnerIn entspannt über seine Arbeitssituation sprechen kann. Im Anschluss daran folgen weitere Themenblöcke, die sich mit der Verwendung von Materialien und dramendidaktischen Positionen und mit dem Besuch von Theateraufführungen, speziell mit der Verwendung von postdramatischen Theaterstücken, beschäftigen. Zu diesen jeweiligen Blöcken wurden wiederum Sub- und Nachfragen vorbereitet, die in der jeweiligen Gesprächssituation beliebig einsetzbar waren.

Im Anschluss soll nun der verwendete Leitfaden dargestellt werden:

Einstiegsfrage:

Zu Beginn unseres Interviews würde mich interessieren, mit welchen dramatischen Texten Sie zuletzt in der Sekundarstufe I oder II gearbeitet haben?

Themenkomplex I: Methoden

Anlehnend an die obige Frage: Wie haben Sie konkret mit diesen Dramentexten gearbeitet?

Nachfragen zu Themenkomplex I:

- Im Bereich Lesen: Wenn Sie einen Dramentext lesen, wird dieser zuhause oder im Unterricht gelesen?
 - Wie sieht das Lesen im Unterricht konkret aus (stilles Lesen, szenisches Lesen, Lesen in verteilten Rollen?)
- Haben Sie schon einmal Erfahrungen mit dem szenischen Darstellen von Dramen oder Dramensequenzen im Unterricht gemacht?
 - Wenn ja, wie sieht eine Unterrichtsstunde zum Thema „szenische Interpretation einer bestimmten Szene“ aus?

³¹⁷ Hermanns: Interviewen als Tätigkeit. S. 363.

- Wie würden Sie Ihren Umgang im Unterricht mit Analysen von Dramentexten beschreiben?
 - Gibt es bestimmte Kriterien, die die SchülerInnen bei der Analyse von Theatertexten beachten müssen?
 - Welchen Stellenwert hat das Lehren von literaturgeschichtlichen Epochen im Dramenunterricht für Sie?
- Inwiefern spielt der Dramentext als Ausgangspunkt für Aufgaben an SchülerInnen, wie z.B. für die Textproduktion, in Ihrem Unterricht eine Rolle?

Themenkomplex II: Materialien und Ideen

Anlehnend an die Frage, welche methodische Vorgehensweise Sie im Dramenunterricht benutzen, würde ich gerne erfahren, woher Sie Ihre Materialien und Ideen zum Umgang mit dramatischen Texten nehmen?

Themenkomplex III: Dramendidaktische Positionen

Welche theoretischen Positionen kennen Sie und welche scheinen Ihnen für den Unterricht brauchbar?

Themenkomplex IV: Zeitgenössische Dramentexte

Welche Dramengattungen fallen Ihnen ein, die Sie für die Bearbeitung im Unterricht verwenden? (Zum Beispiel bürgerliches Trauerspiel, episches Theater?)

Nachfragen:

- Welche Gründe gibt es dafür, dass sie diese Textsorte X im Unterricht verwenden?
- Gibt es einen Grund, warum Sie die Textsorte X nicht geeignet finden?
- Welche verschiedenen Dramentextsorten fallen Ihnen ein, die Sie in den letzten Jahren im Unterricht gemacht haben?
- Haben Sie sich schon einmal mit zeitgenössischen Dramentexten im Unterricht auseinandergesetzt? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
 - Um welche Zeitspanne handelt es sich Ihrer Meinung nach, wenn man von zeitgenössischen Dramen spricht?

Wie würden Sie die Rolle von postdramatischen Texten im Deutschunterricht beschreiben?

Nachfragen:

- Was halten Sie von der Aussage, dass SchülerInnen postdramatische Texte sowieso ablehnen würden. Trifft dies Ihrer Meinung nach zu?
- Warum oder warum nicht?

Haben Sie schon negative oder positive Erfahrungen mit der Verwendung von postdramatischen Texten im Unterricht gemacht?

Nachfragen:

- Welche konkreten Aufgaben muss man als LehrerIn leisten, um die SchülerInnen für den Umgang mit postdramatischen Texten zu motivieren?
- Fallen Ihnen spontan postdramatische Texte ein, die Sie im Unterricht verwenden würden?
- Um welche handelt es sich bei?

Themenkomplex V: Theateraufführungen besuchen

In der Forschung wird oft darüber gestritten, in welchem Verhältnis Theatertext und Theateraufführung stehen bzw. welche Ebene für den Deutschunterricht von größerer Bedeutung ist. Wie ist dieses Verhältnis in Bezug auf Ihren Unterricht zu sehen?

Nachfragen:

- Inwiefern spielt der Besuch von Theateraufführungen für Sie eine Rolle?
 - Wie bereiten Sie die SchülerInnen auf den Theaterbesuch vor bzw. nach?
 - Wie wird eine besuchte Aufführung in Ihrem Unterricht rezipiert?
- Wie empfinden Sie das Nutzen von Medien im Dramenunterricht, wie zum Beispiel das Ansehen von Aufführungen im Unterricht mittels DVD etc.?
 - Gibt es andere Medien, die Sie für den Dramenunterricht nutzen?

5.3. Die qualitative Inhaltsanalyse

5.3.1. Definition

Die Auswertung der Interviews erfolgte mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring³¹⁸, die sich im Bereich des sozialwissenschaftlichen Methodeninventars sehr gut etablieren konnte. So wurde diese Verfahrensweise auch in unterschiedlichen Bereichen übernommen, in der Pädagogik, in der Sozialarbeit, in der Soziologie und in der Medien- und Marktforschung.³¹⁹

Um den Begriff der qualitativen Inhaltsanalyse näher fassen zu können, soll vorerst die Bedeutung der Inhaltsanalyse geklärt werden. Diese hat „*die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von Kommunikation stammt*“³²⁰, zum Ziel. Die Kommunikation wird dabei in irgendeiner Form festgehalten; das bedeutet, dass Gegenstand der Analyse eine fixierte Kommunikation ist.³²¹

Da keine einheitliche Definition für die qualitative Inhaltsanalyse existiert, sondern eine Reihe von unterschiedlichen Ansätzen, geht Mayring daran, einzelne Spezifika dieser sozialwissenschaftlichen Methode anzuführen. Eine Inhaltsanalyse kennzeichnet sich vor allem durch ihre systematische Vorgangsweise. Die Analyse verläuft daher nach expliziten Regeln, sodass diese nachvollziehbar und überprüfbar für andere ist. Entscheidend ist dabei eine theoriegeleitete Vorgangsweise, die das Material unter Berücksichtigung von theoretisch ausgewiesenen Fragestellungen analysieren. Dabei werden einzelne Analyseschritte von theoretischen Überlegungen geführt, die Ergebnisse werden vor dem jeweiligen Theoried Hintergrund interpretiert.³²² Entscheidend ist auch, dass die Inhaltsanalyse ihr Material nicht nur für sich analysieren will, wie dies beispielsweise bei der Textanalyse der Fall ist, sondern dieses als Teil eines Kommunikationsprozesses wahrgenommen wird.

Konkret bedeutet dies, dass die Inhaltsanalyse

*durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen, Aussagen über den „Sender“ (z.B. dessen Absichten), über Wirkungen beim „Empfänger“ oder Ähnliches ableiten [will]*³²³.

³¹⁸ Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse.

³¹⁹ Vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. S. 7.

³²⁰ Ebd. S. 11.

³²¹ In diesem Fall handelt es sich um transkribierte Interviews, die als niedergeschriebene Texte zur Verfügung stehen.

³²² Vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. S. 11- 13.

³²³ Ebd. S. 13.

5.3.2. Beschreibung des Ausgangsmaterials

5.3.2.1. Festlegung des Materials

Bei den vorhandenen Materialien handelt es sich um Interviews mit fünfzehn Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern von höheren Schulen zum Thema „Umgang mit Dramentexten im Deutschunterricht“. Um die Richtung der Analyse genau einschränken zu können, soll hier auf meine Hauptfragestellungen eingegangen werden, die sich auf die Forschungsfragen meiner Diplomarbeit beziehen. Im nächsten Schritt sollen Subfragen angeführt werden, die den jeweiligen Hauptfragestellungen zugeordnet sind und auch den Fragestellungen der Leitfragen meines Fragebogens entsprechen, also sozusagen den Hauptkategorien meiner Analyse folgen. Um die Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse jedoch zu erleichtern, sollen diese nicht in Form von Kategorien dargestellt werden, sondern zu Fragen formuliert werden:

Methodische Verfahren im Dramenunterricht

- a) Welche unterschiedlichen methodischen Verfahren werden im Dramenunterricht angewendet?
- b) Wie kann der Umgang der LehrerInnen mit Theateraufführungen beschrieben werden?
- c) Welche Rolle spielen dabei Medien für den Dramenunterricht?
- d) Woher nehmen LehrerInnen ihre Ideen und Materialien für den Dramenunterricht?

Umgang der LehrerInnen mit dramendidaktischen Positionen

- a) Mit welchen dramentheoretischen Ansätzen beschäftigen sich LehrerInnen?
- b) Wie finden dramendidaktische Positionen Eingang in den Unterrichtsalltag und wo?

Der Umgang mit zeitgenössischen Theaterstücken im Dramenunterricht

- a) Wie lässt sich der Umgang der LehrerInnen mit zeitgenössischen Texten im Dramenunterricht beschreiben?
- b) Welche Rolle spielen postdramatischen Theaterstücke im Dramenunterricht?
- c) Welche Erfahrungen haben LehrerInnen bei der Erarbeitung von postdramatischen Theaterstücken?

5.3.2.2. Analyse der Entstehungszeit

Die Interviews wurden im Zeitraum zwischen 8. März und 3. April 2012 von mir durchgeführt. Die Teilnahme an den Interviews war freiwillig. Bei den Gesprächen handelte es sich um halbstrukturierte und offene Interviews, die mit Hilfe des Interviewleitfadens geleitet wurden.

Diese Interviews wurden mit 15 Deutschlehrerinnen und Lehrern geführt, die alle an höheren Schulen, genauer gesagt an BRGs, ORGs und Gymnasien in Oberösterreich und in Wien, unterrichten. Bei der Auswahl der LehrerInnen sollte aufgrund der Tatsache, dass es sich hierbei um Experten- bzw. Expertinneninterviews handelt, berücksichtigt werden, dass meine befragten Personen kompetente GesprächspartnerInnen darstellen, die sich auch im Unterricht mit Theaterstücken beschäftigen. Andererseits wählte ich als zweites Auswahlkriterium den Schulstandort und somit die Frage, ob es einen Unterschied der Auseinandersetzung mit Theaterstücken zwischen Stadt- und Landschulen gibt. Dafür wurden schließlich acht LehrerInnen aus Landschulen und sieben aus Stadtschulen gewählt, um für ein ausgewogenes Verhältnis zu sorgen. Aufgrund der Tatsache, dass es sich hierbei um eine sehr kleine Studie mit nur wenigen Probanden und Probandinnen handelt, ist davon auszugehen, dass ein Stadt-Land-Vergleich hier nur wenig Aussagekraft für die allgemeine Verwendung von Dramentexten und dramendidaktischen Methoden hat. Dieser Aspekt sollte aber dennoch berücksichtigt werden.

Im Folgenden soll wieder auf das erste Auswahlkriterium, auf die Wahl von Experten und Expertinnen im Bereich der Dramendidaktik, zurückgekommen werden. Dass es sich hier um solche handelt, wurde bereits bei der Kontaktaufnahme mit den ausgewählten Lehrerinnen und Lehrern geklärt. Sie erfolgte entweder per Email oder Telefon, indem darauf hingewiesen wurde, dass die Verwendung von Theaterstücken Grundvoraussetzung für die Interviewführung sei. Da allerdings die Lehrplanbestimmungen ab der neunten Schulstufe eine Auseinandersetzung mit dramatischen Formen im Deutschunterricht vorsieht, und LehrerInnen aufgrund dessen verpflichtet sind, sich mit diesem literarischen Feld zu beschäftigen, sollte von allen Deutschlehrerinnen und -lehrern als Experten und Expertinnen auf dem Gebiet der Dramendidaktik ausgegangen werden können. Da es aber Ziel meiner Untersuchung war, am Ende über eine große Auswahl an Methodensets für den Dramenunterricht zu verfügen, war eine gezielte Auswahl nach Lehrerinnen, die sich viel mit Theaterstücken im Unterricht beschäftigen, dennoch unumgänglich. So wurde darauf geachtet, LehrerInnen der Sekundarstufe II zu wählen, da im Lehrplan der Sekundarstufe I noch keine Beschäftigung mit dramatischen Formen vorgesehen ist. Meine Auswahl von

InterviewpartnerInnen folgt aufgrund dessen der Methode des selektiven Samplings³²⁴, also der bewussten Auswahl, da relevante Merkmale für die Auswahl vorab definiert wurden. Zu diesen zählt der Beruf, die Merkmalsausprägung – in meinem Fall betrifft dies die Auseinandersetzung mit Dramentexten – und die Samplegröße, bei der darauf geachtet wurde, eine Ausgeglichenheit zwischen Stadt- und Landschulen zu schaffen. Die Interviews wurden zum größten Teil in den jeweiligen Schulen der LehrerInnen abgehalten, allerdings wurde auch die Möglichkeit des Treffens an einem öffentlichen Ort, in diesem Fall in einem Caféhaus, genutzt.

Um den Leitfaden auf seine Durchführbarkeit prüfen zu können, wurde vor der Abhaltung der Interviews ein Pretest mit einem freiwilligen Lehrer durchgeführt. Dieser soll es ermöglichen, vorformulierte Fragen auf ihre Verständlichkeit zu testen und den Pretest gegebenenfalls umzuändern. Da dieses Interview jedoch als eines der aussagekräftigsten meiner ganzen empirischen Untersuchung zu zählen ist, bei dem sich mein Leitfaden durchaus bewährt hat, soll auch dieses Interview in die Analyse aufgenommen werden.

5.3.2.3. Formale Charakteristika des Materials

Alle Interviews wurden schließlich mit einer Aufnahmesoftware mittels Laptop aufgezeichnet und transkribiert. Hierbei wurden die Transkriptionsregeln von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl³²⁵ verfolgt.

Grundsätzlich kann zusammengefasst werden, dass es sich dabei um eine rein wörtliche Transkription ohne einer qualitativen Analyse von phonetischen und phonologischen Eigenschaften handelt.³²⁶ Dialekte, die in meinen Interviews zahlreich vorhanden waren, wurden, falls es eine eindeutige Übersetzung gab, ins Hochdeutsche übersetzt, ansonsten in dialektaler Form in die Transkription übernommen. Dass es sich teilweise um sehr umgangssprachliche Antworten handelt, sollte bei der Darstellung von Ankerbeispielen aus dem Textmaterial bedacht werden. Pausen sowie Störungen wurden im Transkript vermerkt; nonverbale Äußerungen wurden nur dann hinzugefügt, wenn der Aussage dadurch eine andere Bedeutung zukommt. Die Interviewtranskription wurden vollständig und zur Gänze transkribiert.

³²⁴ Vgl. Merkens, Hans: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. 2007. S. 295/296.

³²⁵ Vgl. Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten: Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg: Eigenverlag 2011. In: www.audiotranskription.de/praxisbuch. S. 14- 19. (aufgerufen am 25.4.2012).

³²⁶ Vgl. ebd. S. 20.

5.3.3. Analysetechnik

Da aus einem Text unterschiedliche Merkmale heraus interpretiert werden können und demnach die Richtung, wonach man interpretieren will, genauestens zu hinterfragen ist, ist es wichtig, die Fragestellungen der Analyse genauestens zu klären.³²⁷ Da dies bereits erfolgt ist, soll im nächsten Schritt die spezielle Analysetechnik festgelegt werden.

Mayring unterscheidet grundsätzlich zwischen drei Grundformen des Interpretierens, zwischen der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung. Während bei der zusammenfassenden Methode das Ziel eine Reduzierung des Materials ist, sodass die wesentlichen Inhalte bestehen bleiben, strebt es die Explikation an, zu einzelnen Textteilen, wie zum Beispiel Begriffen oder Sätzen, zusätzliches Material beizufügen, das zu einem erweiterten Verständnis der Textstelle führt. Die letzte Variante, die der Strukturierung, filtert bestimmte Aspekte mit Hilfe von Kategorien aus dem Material heraus³²⁸, um „*unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen*“³²⁹.

Für diese Untersuchung eignet sich die Methode der Strukturierung am besten, da die themenorientierten Schwerpunkte des Leitfadens bereits als Vorformulierungen der theorielevanten Kategorien fungieren.³³⁰

Da die strukturierende Analyse wiederum unterschiedliche Ziele verfolgen kann, muss hier zwischen einer formalen, einer inhaltlichen, einer typisierenden und einer skalierenden Strukturierung unterschieden werden.³³¹ Meine Untersuchung folgt hier dem Prinzip der inhaltlichen Strukturierung, da diese daran geht, das Material nach bestimmten Themen und Inhaltsbereichen herauszufiltern und zusammenzufassen.

5.3.4. Kategorisierungsprozess

Im Zentrum dieser einzelnen Analyseschritte steht die Entwicklung eines Kategoriensystems. Dies funktioniert folgendermaßen:

Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch

³²⁷ Vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. S. 56- 58.

³²⁸ Vgl. ebd. S.65.

³²⁹ Ebd. S. 65.

³³⁰ Vgl. Meuser/ Nagel: Experteninterviews. S. 454.

³³¹ Vgl. Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. S. 94.

Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft.³³²

Konkret bedeutet dies, dass in Folge das Textmaterial mittels des Kategoriensystems bearbeitet wird. Der Text wird dabei Zeile für Zeile nach relevanten Aussagen durchsucht, die Zuteilung in die jeweilige Kategorie wird am Rande notiert. In einem zweiten Schritt wird das Textmaterial im Sinne der inhaltlichen Strukturierung in Form von Paraphrasen zuerst nach Unterkategorie und anschließend nach Hauptkategorie zusammengefasst. In diesem ersten Materialdurchgang kann das Kategoriensystem erprobt und notfalls geändert werden. Als Beispiele für bestimmte Kategorien werden konkrete Textstellen als Ankerbeispiele angeführt. Diese kennzeichnen sich durch die Nummer des Interviewpartners bzw. der Interviewpartnerin (z.B. W11), der Zeilennummer (z.B. Z.11), und der Seite des jeweiligen Interviews (z.B. S. 11). Für den Fall von Abgrenzungsproblemen zwischen Kategorien müssen sogenannte Kodierregeln formuliert werden, die festlegen, wann gewisse Textstellen einer Kategorie zugeteilt werden können.³³³

5.4. Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Da das Textmaterial zuerst pro Unterkategorie und anschließend pro Hauptkategorie zusammengefasst und beschrieben wird, soll es in diesem Kapitel demnach um die Darstellung der Ergebnisse pro Unterkategorie gehen, während im Kapitel 6 eine Zusammenfassung der Hauptkategorien und zugleich eine Interpretation der Ergebnisse vorgenommen wird.

5.4.1. Kategorie 1: Methodische Verfahren im Dramenunterricht

In Kategorie 1 „**Methodische Verfahren im Dramenunterricht**“ werden unterschiedliche Methoden und Verfahrensweisen dargestellt, die LehrerInnen im Deutschunterricht für die Erarbeitung von Dramen verwenden. Diese Kategorie setzt sich prinzipiell aus unterschiedlichen Verfahren zusammen, nämlich aus den Unterkategorien „**Dramentexte lesen**“ und „**Dramen inszenieren**“.

In der ersten Unterkategorie „**Dramentexte lesen**“ wird es einerseits darum gehen, auf welche Arten LehrerInnen im Deutschunterricht Dramen lesen, andererseits werden unterschiedliche Methoden vorgestellt, die für das Lesen von Dramentexten im

³³² Ebd. S. 59.

³³³ Vgl. ebd. S. 92/93; 98.

Unterricht verwendet werden. Die Ergebnisse können folgendermaßen dargestellt werden:

Prinzipiell kann davon ausgegangen werden, dass alle befragten LehrerInnen Dramentexte lesen lassen, entweder zur Gänze oder in Form von Textausschnitten. Während Schlüsselszenen im Unterricht gemeinsam mit dem/der LehrerIn gelesen werden, soll das Lesen vom Rest des Textes als Hausarbeit erfolgen, da dies im Unterricht selbst zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde.

B: „Aber im Unterricht lesen wir nicht, da ist mir schade um die Zeit.“ (L2, S. 2, Z. 69)

I: „Und wie werden die Texte dann gelesen? [...]“ B: „Also von denen, die ich genannt habe, schon die ganzen Texte und hauptsächlich zuhause. [...] Ein bisschen im Unterricht auch, so einzelne Passagen, [...] dass man speziell was erklären kann oder so.“ (OÖ2, S. 2, Z. 48- 53)

Besonderen Wert legt eine befragte Person beim Lesen des Textes vor allem darauf, dass Dramentexte nicht nur als Lesestücke im Unterricht bearbeitet werden. Dies wird von ihr folgendermaßen erklärt:

B: „[...] ich lese wenig Dramen und versuche, den Deutschunterricht auf Aufführungen abzustimmen. Bei Dramen ist es einfach so, Lesen und Inszenierung gehören zusammen, das andere wäre nicht einmal das halbe Vergnügen. [...] Ich halte nicht viel vom Lesen alleine. Ausschnitte ja, aber keine Ganzdramen.“ (OÖ4, S. 1, Z. 16- 21)

In Bezug auf Methoden des Lesens, die im Unterricht verwendet werden, stehen die Verfahren des Lesens mit verteilten Rollen, der szenischen Lesung und des Lesens anhand von Leitfragen im Mittelpunkt.

Das Lesen mit verteilten Rollen dient vor allem als Hilfsmittel, die Theatralität des dramatischen Textes hervorzuheben, eine Abgrenzung zwischen unterschiedlichen Gesprächspartnern zu verdeutlichen und SchülerInnen durch das laute Lesen näher zum Text zu bringen.

I: „Wenn Sie sagen, Sie lesen ausschnittsweise im Unterricht. Wie genau wird da gelesen?“ B: „Ja, Lesen mit verteilten Rollen“. I: „Gibt es da andere Möglichkeiten [...]?“ I: „Nein, wenn wir lesen, lesen wir in verteilten Rollen.“ (OÖ5, S. 2, Z. 79- 86)

InterviewpartnerIn L1 verwendet für das Lesen von Ausschnitten im Dramenunterricht eine Erweiterung zum Lesen in verteilten Rollen, bei dieser SchülerInnen sogenannte „einbegleitete“ Textstellen lesen. Dabei geht es darum, dass die Lernenden Figuren,

Handlung und Besonderheiten dieser Textstelle genau vorstellen, um im Anschluss diese Szene mit verteilten Rollen lesen zu können.

B: „[...] das ist bei der Einbegleitung, da hört man was über das [...], also über das zu lesende Stück, und dann: der Max liest den Hauptmann und die Vroni den Woyzeck oder so.“ (L2, S. 2, Z. 63- 65)

Eine weitere Methode, die ebenfalls im Dramenunterricht verwendet wird, ist die szenische Lesung. Diese wird verwendet, um die SchülerInnen während dem Lesen schon auf das Spielen vorbereiten zu lassen. Hier ist allerdings auffällig, dass LehrerInnen mit der Begriffsbezeichnung dieser Methode Schwierigkeiten haben. So sprach eine befragte Person in diesem Zusammenhang von einer szenischen Aufführungen. Der Beschreibung der Lehrperson, wie diese Aufführung abgelaufen ist, konnte aber entnommen werden, dass es sich hier um eine szenische Lesung handeln muss.

B: „[...] da kann man es irgendwie gut im Lesen schon spielen lassen, dass du sie mit dem Buch irgendwo hinstellst, dass du die Bahnstation machst, dass du sie hinsetzt. Dass einer die Geräusche macht, [...] also irgendwie so, wie sagt man denn, eine szenische Aufführung.“ (OÖ6, S. 2, Z. 62- 66)

Eine Erweiterung dieser Methode lässt sich bei einer Lehrperson finden, die in die Vorbereitung der szenischen Lesung die Figur eines Regisseurs bzw. einer Regisseurin pro Gruppe integriert. Diese/r legt die Interpretation der Szene fest und überprüft den Ausdrucksgehalt der Stimme und die Gefühlsebene bestimmter Figuren. Nachdem die Szene szenisch gelesen wurde, begründet der Regisseur bzw. die Regisseurin seine Interpretation der Textstelle. Ziel dieser Übung ist das genaue Lesen des Textes, das vor allem – laut der/des Unterrichtenden – durch die Verbindung von Interpretation und Spiel bestmöglich erreicht werden kann.

Ein weiteres Verfahren, das allerdings das Lesen von Dramentexten als Hausarbeit betrifft, beschäftigt sich mit dem Lesen anhand von Leitfragen. Das bedeutet, dass die SchülerInnen bestimmte Textstellen zuhause lesen müssen, die mit Hilfe von Leitfragen erarbeitet werden. Die Lernenden werden dabei aufgefordert, während dem Lesen Unklarheiten oder Fragen mitzuschreiben; dies wird dann in der Unterrichtsstunde besprochen.

B: „[...] dann sage ich höchstens [...] schaut euch besonders die und die Szene an und gebe ihnen Fragen vor, Erarbeitungsfragen, genau, und das besprechen wir halt dann.“ (L3, S. 3, Z. 115- 118)

Eine weiteres Verfahren beschäftigt sich mit dem kognitiv-analytischen Lesen von Dramentexten. Hier wird auf unterschiedliche Methoden eingegangen, die sich mit dem Analysieren von Theatertexten beschäftigen. In Bezug auf die Frage nach dem analysierten Textmaterial steht die Analyse von Schlüsselstellen und einzelnen Szenen aufgrund der beschränkten Unterrichtszeit im Mittelpunkt.

I: „Und werden da dann Ausschnitte analysiert oder?“ B: „Ja, eher Textausschnitte [...]. Weil, das ist in der Schule immer das Problem, [...] dass man sich wirklich sehr ins Detail gehende Analysen meistens aus Zeitgründen nicht leisten kann.“ (L1, S. 3, Z. 101- 106)

Im Bereich der verwendeten Methode ist das Verfahren des gattungstheoretischen Ansatzes im Unterricht zentraler Bestandteil des kognitiv-analytischen Lesens. Hier ist davon auszugehen, dass alle befragten LehrerInnen dieses Verfahren für die Analyse von Dramentexten verwenden. Drei unterschiedliche Ausprägungen dieses Ansatzes sind, wie in der Theorie, auch im Dramenunterricht präsent. So wird der Text nach strukturspezifischen Merkmalen wie Handlung, Figuren, Raum und Zeit im Sinne eines klassischen Analysemodells untersucht:

I: „[...] wie wird der Text da analysiert? Welche Kriterien spielen da eine Rolle?“ B: „Ah ja, Figurencharakteristiken ist einmal ein wichtiger Punkt, dann Einordnung in die Zeit, also warum ist der Text so angelegt, was könnte der Autor da eingearbeitet haben [...]“ (OÖ1, S. 6, Z. 228- 232.)

Neben den strukturspezifischen Merkmalen erscheint es den Lehrerinnen und Lehrern wichtig, ein historisches Wissen über die unterschiedlichen Gattungen zu vermitteln:

B: „[...] wir lernen grundsätzlich Gattungen und Gattungsbegriffe [...] und anhand des Textes schauen wir uns dann an, was gibt eben diese Gattung für uns her, nicht, und vielleicht die Geschichte der Gattung [...]. Also isoliert steht der Text nicht. (OÖ8, S. 3, Z. 110- 116)

Eine literaturhistorische Eingliederung des Dramentextes und eine Epochenlehre steht dabei ebenfalls im Vordergrund:

B: „[...] wenn das Stück so zu unserem Kanon dazugehört, den wir für die Matura brauchen, dann wird halt einfach auch literaturkundlich und literaturgeschichtlich gearbeitet damit.

Literaturgeschichtliche Einordnung, gattungsspezifische Merkmale und halt eh ähnliches.“ (OÖ8, S. 2/3, Z. 90- 93)

Neben der Verwendung des gattungstheoretischen Ansatzes als Analysekriterium spielen zwei weitere Aspekte eine Rolle, die bei der Analyse des Dramentextes berücksichtigt werden: nämlich Zitate, die im Theaterstück vorkommen, und die Einbeziehung eines psychologischen Ansatzes bei der Analyse.

B: „Ich gehe dann eigentlich alle Szenen durch, kommentiere den Inhalt und weise sie auf diese vielen Zitate hin [...].“ (OÖ5, S. 2, Z. 53- 54)

B: „[...] auch mit einem psychologischen Ansatz [...]. Also schon auch, dass ich sage, so, wie geht es dir da dabei jetzt, ja, wie zeigt sich die Aufgeregtheit, ja, da kriegt man Herzklopfen, da fängt man schneller zum Reden an, da atmet man vielleicht schneller oder so [...]. Wie geht es der Mutter dabei, wie geht es dem Vater dabei.“ (L3, S. 2/3, Z. 82- 83; 87- 91)

Die Unterkategorie „**Dramen inszenieren**“ fasst unterschiedliche Methoden zusammen, die von den Lehrern und Lehrerinnen im Bereich des szenischen Darstellens verwendet werden. In einer zweiten Ausprägung sollen schließlich jene szenische Arbeiten zusammengefasst werden, die von den Schülerinnen und Schülern selbst produziert wurden, sei es nun von der eigenen Herstellung eines Textes, der vorgespielt wird, bis zu eigenen Filmproduktionen. Weiters wird die Verwendung von Schreibaufgaben im Rahmen eines handlungs- und produktorientierten Unterrichts dargestellt. Im Anschluss sollen Aussagen der LehrerInnen, die sich im Unterricht nicht mit der Inszenierung von Dramen beschäftigen, zusammengefasst werden.

Im Bereich der Methoden zur szenischen Darstellung stellt das Verfahren der Dramatisierung von epischen und lyrischen Texten eine beliebte Arbeitsweise dar. Besonders begehrt scheint hier das Dramatisieren von Balladen, das von vier befragten Personen speziell genannt wurde, wobei auch von einer Lehrkraft auf die Möglichkeit des Dramatisierens von Märchen verwiesen wurde.

Allgemein kann zusammengefasst werden, dass der Transfer von anderen literarischen Formen in einen dramatischen Text als gängige Methode für die Unterstufe und zugleich auch als Einstieg in die dramatische Form verwendet wird.

B: „[...] ich habe szenisches Darstellen doch eher, sage ich jetzt einmal so, in der klassischen Mittelstufe oder auch in der Unterstufe, wo man halt Balladen szenisch darstellt. Das ist ja nichts anderes als dramatisierte, dramatisiertes Gedicht, wo man schon ein bisschen einüben kann, nicht, in Dramatik und Bühnendarstellung.“ (OÖ4, S. 7, Z. 93- 97)

B: „[...] wo wir in der Unterstufe noch dramatische Elemente drinnen haben, ist Balladen, dass sie die dann quasi aufführen müssen.“ (OÖ1, S. 1, Z. 19- 21)

Eine weitere Auseinandersetzung mit der szenischen Erarbeitung von Texten findet im klassischen darstellenden Spiel, im Nachspielen von Szenen bestimmter Dramentexte oder Sketchen in Gruppen, ihren Niederschlag. Hier geht es vor allem darum, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass ein Text auf verschiedene Arten inszeniert werden kann.

Interessant ist allerdings, dass hier, wie auch schon im Bereich des Lesens von Dramentexten angedeutet wurde, LehrerInnen Probleme haben, die Methode, die sie verwenden, richtig zu benennen. In diesem Beispiel soll verdeutlicht werden, dass der Unterschied zwischen szenischer Lesung und darstellendem Spiel oft nicht klar ist:

B: „Also beim szenischen Lesen in der siebten Klasse war es schon so, dass sie natürlich genau den Text gelesen haben, aber eben durch die Intonation, durch Einfärbung der Sprache [...] dass da einfach eine Interpretation entsteht, und halt durch Stellung im Raum und durch die Kostüme, die sie auch teilweise gemacht haben [...].“ (OÖ1, S. 2, Z. 73- 77)

Aufgrund dieser Ausführungen ist anzunehmen, dass es sich hier um keine szenische Lesung handeln kann, da diese mit nur wenig inszenatorischen Mitteln arbeitet und dabei in der Regel keine Kostüme verwendet werden.³³⁴

Wie eine Unterrichtseinheit zum darstellenden Spiel ungefähr aussehen sollte, kann folgendermaßen zusammengefasst werden: Hier empfiehlt es sich zur Vorbereitung auf die gespielte Szene unterschiedliche Aufwärmübungen einzubauen, die aus dem klassischen darstellenden Spiel zu entnehmen sind. Besonders wichtig erscheint den befragten Lehrerinnen und Lehrern der Abschluss des darstellenden Spiels durch eine gemeinsame Reflexion. Diese kann in zwei Phasen verlaufen, sodass in der ersten Verständnisfragen geklärt werden, während in der zweiten Phase den Spielerinnen und Spielern Feedback gegeben werden kann. Eine besondere Erweiterung stellt das Nutzen von Bühnenelementen für die Aufführung des darstellenden Spiels dar, wie es InterviewpartnerIn OÖ7 beschreibt. Hier muss allerdings erwähnt werden, dass es sich in diesem Fall um eine Schule mit sehr guter technischer Ausstattung handelt, die über eine eigene Bühne verfügt.

³³⁴ Vgl. Frommer: Lesen und Inszenieren. S. 19.

B: „[...] wir machen dann eben entweder eine kleine Aufführung sozusagen [...], weil da war die Bühne gerade aufgebaut, da haben wir dann sogar eine Nebelmaschine gehabt, das war voll super, und Licht und alles. [...] Aber ansonsten halt in der Klasse, aber auf jeden Fall muss es irgendeine Aufführung geben [...].“ (OÖ7, S. 4, Z. 161- 169)

Hier empfiehlt es sich auch, die Aufführung der einzelnen Gruppen digital aufzunehmen und diese möglicherweise auf die Lernplattform zu stellen, sodass auch die SchülerInnen auf diese Präsentation zurückgreifen können.

Eine methodische Erweiterung zum reinen darstellenden Spiel, das darauf abzielt, konkrete Szenen nachzuspielen, bietet eine Lehrperson, die neben den Schülerinnen und Schülern, die die jeweiligen Figuren spielen, auch zwei Regisseure und Regisseurinnen in die Gruppe einbindet, die für die Inszenierung der Szene verantwortlich sind. In diesem Fall werden auch bestimmte SchülerInnen aus dem Publikum gewählt, die als KritikerInnen engagiert werden und Feedback geben. Als Vorbereitung auf die Aufführung schlägt die Lehrperson ein Gespräch über die Aufgabenfelder des Theaters mit Hinblick auf die Frage vor, was benötigt wird, um eine Aufführung überhaupt möglich zu machen.

Während in den bisherigen Ausführungen der LehrerInnen oft von einem klassischen darstellendem Spiel die Rede war, besteht eine Möglichkeit beim Spielen von Szenen auch darin, eine kreativere Bearbeitung der Texte vorzunehmen, nämlich durch das Abändern von Szenen.

B: „[...] also seitenlang auswendig zu lernen, ist jetzt glaube ich eher nicht so gefragt, aber so mit dem Text den kreativen Umgang, was zu verändern, die Szene abzuändern, zu schauen, wie könnte man das Stück in eine andere Richtung lenken oder so, das macht ihnen schon Spaß. Sowohl der Ober- wie der Unterstufe.“ (L21/2, S. 12, Z. 403- 406).

Eine weitere Methode, die von einem Interviewpartner bzw. einer Interviewpartnerin erwähnt wurde, die jedoch nur bedingt in den Bereich des darstellenden Spiels fällt, beschäftigt sich mit dem Auswendiglernen von Szenen aus Theaterstücken. Das Ziel dieser Übung ist, den Schülern und Schülerinnen zu vermitteln, dass eine große Textfülle nicht nur aufzusagen, sondern diese auch in einer lebendige Form zu präsentieren, ein großes Können seitens der SchauspielerInnen erfordert. Da dies auch im Unterricht durch bewusste Intonation geübt wird, und jede/r SchülerIn eine eigene Interpretation einer Szene schafft, kann davon ausgegangen werden, dass diese Methode wohl eher dem darstellenden Spiel zugeordnet werden kann.

B: „[...] dann bekommen die Schüler eigentlich dafür auch einen Respekt, was eine Schauspielerei eigentlich für eine Anforderung ist und eine Belastung ist, also ein Können erfordert. Nämlich einen Text auswendig zu lernen, sondern auch inhaltlich mit Leben zu erfüllen. Und das können wir auch üben, indem sie beim Eröffnungsmonolog einmal schauen, dass sie selber variieren, in der Betonung, indem, wie ein Text sich verändert, indem er unterschiedlich repräsentiert wird.“

(OÖ5, S. 4, Z. 169- 175)

Eine andere Auseinandersetzung mit dem szenischen Arbeiten an Dramentexten zeigen drei befragte Personen, die auf methodische Verfahren der Szenischen Interpretation hinweisen. Durch die Methode der Standbilder werden Figurencharakteristika aus einem Theaterstück herausgearbeitet, die als Vorbereitung für das Darstellen einer Szene dienen. Als weitere Methode wird die Verwendung von Wort- und Silbenscharaden als mögliche Darstellungsform genannt.³³⁵

B: „[...] dass man zum Beispiel einen Primärtext hat und dann ein Standbild macht, wo man die Rollen- oder Figurencharakteristika herausarbeitet. Das dann weiter ausarbeitet und ein kleines Video macht zum Beispiel. (OÖ7, S. 1, Z. 36- 38)

B: „[...] Scharaden, beispielsweise Wortscharaden, Silbenscharaden, sind auch so Darstellungsmöglichkeiten.“ (L2, S. 9, Z. 397- 398)

Nachdem nun einige Methoden zur szenischen Umsetzung von dramatischen Texten dargestellt worden sind, sollen hier unterschiedliche Spielformen, die im Rahmen von Drameninszenierungen verwendet werden, aufgegriffen werden. Hier verweisen zwei befragte LehrerInnen auf den Einsatz des Improvisationstheaters in Verbindung mit pantomimischen Darstellen. In diesem Fall geht es darum, dass ein Erzähler bzw. eine Erzählerin einen Text vorträgt, während die SchauspielerInnen pantomimisch mitspielen.

B: „Ich weiß jetzt nicht, wie nennt man das, ein Stegreiftheater glaube ich, wo wir, wo es einen Erzähler gibt, der den Text vorliest, und die Schauspieler praktisch nur mitspielen, also Improtheater im Prinzip, genau.“ (OÖ7, S. 1, Z. 13- 15)

³³⁵ Die Zuteilung dieser Übungen zur Methode des Szenischen Interpretierens konnte aufgrund der dramendidaktischen Grundlagen im theoretischen Teil der Arbeit erfolgen. Die Benennung der Szenischen Interpretation als Methode zur Drameninszenierung fand allerdings von Seiten der InterviewpartnerInnen nicht statt, sondern diese Übungen wurden allgemein als mögliche Darstellungsmöglichkeiten im Bereich der Drameninszenierung gesehen. Angeführt wurde in Bezug auf die Verwendung von Scharaden im Dramenunterricht, dass diese aus dem Rhetorikunterricht bekannt sind.

Eine weitere Spielform, die in die szenische Erarbeitung von Dramentexten integriert wurde, ist das Handpuppenspiel, das in Zusammenarbeit mit dem Unterrichtsfach „Bildnerische Erziehung“ entwickelt wurde.

Die letzte Spielform, die eine neue Entwicklung im Bereich des Improvisationstheaters darstellt, beschäftigt sich mit dem Theatersport. Diese Methode wurde im Unterricht bereits durchgeführt, wobei in diesem Fall nicht zwei gegnerische Mannschaften aufgestellt wurden, sondern dies nur mit einem Team ausprobiert wurde.

I: „Haben Sie das schon mal probiert oder so?“

B: „Ja, ich habe das eine, eine Seite davon probiert im darstellenden Spiel.“ (W11, S. 3, Z. 132-134)

Die Ausprägung „Eigenproduktionen“ umfasst Möglichkeiten der Arbeit mit Drameninszenierungen, die von der reinen szenischen Erarbeitung von Dramentexten abweichen. Das bedeutet konkret, dass SchülerInnen eigene dramatische Texte schreiben.

Hierbei geben die befragten LehrerInnen unterschiedliche Möglichkeiten der Anwendung. Einerseits ist es möglich, den Schülerinnen und Schülern ein Thema vorzugeben, zu dem ein kurzes Drama entwickelt werden sollte. Der Dramentext wird dabei in Gruppen selbst verfasst und gespielt.

B: „Und dann gebe ich ihnen irgendein Thema [...]. Und da gibt es dann immer so Minidramen, die kann man dann auch wieder spielen.“ (W18, S. 9, 368- 370)

Eine weitere produktive Auseinandersetzung mit einem bestehenden Dramentext stellt die Methode der Verfremdung dar. Dabei geht es darum, einen Dramentext in eine andere Zeit zu versetzen, in diesem Fall in die Gegenwart, der wiederum verschriftlicht und gespielt wird.

B: „Aber auch ganz spontan Szenen nachspielen, zum Beispiel die bekannte Balkonszene von „Romeo und Julia“, die haben sie aktualisieren müssen in die Jetztzeit. Da haben sie, weiß ich nicht, zehn Minuten Zeit bekommen, um diesen Dialog umzuschreiben.“ I: „Das heißt, die schreiben das dann selber um und spielen es dann vor?“ B: „Mhm (bejahend), genau, ja.“ (W21/1, S. 1/2, Z. 43- 50)

Im letzten Punkt der Ausprägung „Eigenproduktionen“ soll eine Filmproduktion der SchülerInnen vorgestellt werden. Dabei muss es sich nicht, im Vergleich zu den oben

vorgestellten Eigenproduktionen, um selbst verfasste Dramentexte handeln, sondern auch um selbst produzierte Filme von Inszenierungen. Hier soll vor allem zwischen szenischen Darstellungen vor Publikum, die vom Lehrer bzw. der Lehrerin lediglich abgefilmt wurden (dies wurde im Bereich des darstellenden Spiels schon angesprochen), und zwischen eigenen Filmproduktionen der SchülerInnen und dem Spiel vor der Kamera differenziert werden.

Hier wurde die Verfilmung einer dramatisierten Ballade genannt, bei der laut Darstellung der befragten Person OÖ6 nicht nur die Aufführung gefilmt wurde, sondern die SchülerInnen für die gesamte Produktion verantwortlich waren. So wurden die Lernenden in Gruppen zu unterschiedlichen Bereichen eingeteilt, die sich mit dem Drehbuch, mit der Technik, mit Requisiten, Kostüme und Schminke befassten.

B: „Das Produktivste, was wir jemals gemacht haben in meiner Klasse [...], dass wir den „Ackermann aus Böhmen“ gelesen haben und die dann einen Film daraus gemacht haben und selber dramatisiert haben.“ (OÖ6, S. 12/13, Z. 517- 519)

Die Ausprägung „Schreibaufgaben“ beinhaltet Aussagen darüber, wo im Dramenunterricht Schreibaufgaben eingesetzt werden, welche Methoden dabei verwendet werden und warum bzw. wo dieses Verfahren nicht zum Einsatz kommt. Eine Möglichkeit der Verwendung sehen LehrerInnen in Projektaufgaben, die aus mehreren Arbeitsteilen bestehen. Weiters werden Schreibaufgaben im Bereich Leistungsbeurteilung verwendet, wobei anzumerken ist, dass dieser Bereich nur bedingt in diese Unterkategorie fällt, da hier nicht von dem Ziel ausgegangen werden kann, einen Text zu schreiben, sondern Leistung in schriftlicher Form abzuprüfen. Hier wurden von den befragten Personen erwähnt, dass Dramen als Thema einer Schularbeit fungieren und in Form einer Lernzielkontrolle abgeprüft werden können.

B: „[...] es gibt ja auch dann eine Schularbeit dazu, wo sie dann auch ein Zitat bekommen, das dann im Kontext des Textes bzw. im privaten Kontext aus ihrem persönlichen Umfeld diskutieren müssen.“ (OÖ5, S. 2, Z. 55- 57)

B: „Also ich mache immer eine „Faust“ Schularbeit, immer.“ (L3, S. 5, Z. 201- 202)

Eine weitere Form der Leistungsbeurteilung bestehe darin, Schreibaufgaben als Hausübung zu geben, unter anderem auch aus dem Grund, um im Unterricht selbst Zeit sparen zu können. Kreative Formen der Ausarbeitung eines Theaterstückes finden sich auch durch die Erstellung eines Portfolios oder eines Lesetagebuches. Zu der Erstellung eines Lesetagebuches konnten genauere Informationen anhand des

Theaterstückes *Woyzeck* gesammelt werden. Hierbei geht es darum, Zitate nach bestimmten Fragestellungen herauszusuchen. Dabei stehen Fragen, wie sich die Figuren ausdrücken, welche Sprache sie bedienen, welche unterschiedlichen Figuren vorkommen und vor allem die Frage, wodurch die Gattung des Textes erkennbar wird, im Vordergrund. Wichtig scheint es der befragten Person auch, den Schülerinnen und Schülern freies Schreiben zu ermöglichen und dass es ihnen erlaubt ist, ihre eigenen Eindrücke aufzuschreiben, um dabei einen näheren Zugang zum Text zu finden.

Neben Projektaufgaben und Methoden der Leistungsbeurteilung verbinden die befragten LehrerInnen auch Recherchearbeiten mit Schreibaufgaben. Dabei sollen sich die SchülerInnen selbst ein Hintergrundwissen über die Gattung des Dramas und über bestimmte Themen, die im Drama bedient werden, erarbeiten. Diese Recherchearbeiten können einerseits auf der inhaltlichen Ebene, um Fragen nach der Rezeption des Stückes und nach unterschiedlichen Bearbeitungen des Themas, andererseits aber auch auf der sprachlichen Ebene, bei der die Struktur des Textes erarbeitet wird oder nach spezieller Musik gesucht wird, die eine bestimmte Stimmungssituation verdeutlicht, ablaufen.

B: „zum Beispiel [...] gibt es da einen Rechercheauftrag, wie ist das Stück rezipiert worden, beziehungsweise was gab es für Bearbeitungen des Stoffes im Laufe der Geschichte. Dann gibt es , also das war die inhaltliche Ebene, und die sprachliche Ebene, da schauen sie zum Beispiel jetzt nach, ein Teil ist in Blankversen [...].“ (W11, S. 4, Z. 164- 168)

Schreibaufgaben werden auch immer wieder gerne in der Vor- und Nachbereitung eines Theaterbesuches verwendet:

B: „[...] dann gibt es vielleicht jetzt einmal in der Vorbereitung schon Schreibaufgaben [...]. Und halt auch in der Nachbereitung.“ (OÖ8, S. 3, Z. 126- 128)

Weiters wurden von den befragten Lehrerinnen und Lehrern Informationen darüber gegeben, welche methodischen Möglichkeiten es gibt, mit Schreibaufgaben im Dramenunterricht zu arbeiten. Hierbei werden von den befragten Personen vor allem kreative Schreibaufträge genannt, die ihre Anwendung hauptsächlich in der Unterstufe und in der neunten Schulstufe finden.

Zur Auseinandersetzung mit Figuren empfiehlt es sich, einen inneren Monolog aus der Perspektive einer bestimmten Figur in Form eines Briefes oder eines Tagebucheintrages schreiben zu lassen. Weiters besteht die Möglichkeit, einen Dialog zwischen zwei Figuren zu schreiben, die durchaus auch aus verschiedenen Stücken stammen können. Ein Schreibauftrag könnte sich auch mit einer Auseinandersetzung

einer bestimmten Figur außerhalb der Handlung des Dramas beschäftigen, wie zum Beispiel mit der Beschreibung einer Figur zehn Jahre später.

Im Bereich des kreativen Schreibens werden auch Umschreibungen des Dramentextes vorgeschlagen, bei denen es darum gehen kann, ein anderes Ende zu finden, eine Szene aus einer anderen Perspektive zu erfassen, über das Ende hinauszuschreiben, Szenen in die Jetztzeit zu aktualisieren und eigene Dramensequenzen zu schreiben. Diese kreativen Schreibaufgaben werden im Unterricht besprochen und teilweise auch vorgespielt.

B: „[...] die wende ich eher an in der Unterstufe, [...] wo man einen inneren Monolog schreiben lässt zur einer Figur, also eine Situation. [...] Unterstufe mache ich auch öfters noch, dass das Ende dann anders erzählt werden sollte, dass eine Szene aus einer anderen Sicht erzählt werden sollte [...].“ (OÖ1, S.6, Z. 219- 223)

Neben den kreativen Schreibaufgaben spielen auch interpretatorische Aufgaben eine Rolle. Dazu zählen Werkbesprechungen und Theaterkritiken, die nach genauen Vorgaben verfasst werden sollen:

B: „Und wenn sie eine Kritik schreiben müssen, gebe ich ihnen schon vor, dass sie halt das Stück besprechen müssen und die Schauspieler, wie haben sie sich das vorgestellt beim Lesen, wie ist die Umsetzung ihrer Meinung nach gelungen, dass sie über die Musik was schreiben, das Bühnenbild, oder die Kostüme.“ (OÖ8, S. 9, Z. 61- 64)

B: „[...] und dann müsst ihr dann eine Werkbesprechung machen bei der Schularbeit, da kann dann irgendeine Szene kommen und [...] da müsst ihr darüber schreiben.“ (L3, S. 5, Z. 189- 191)

Der letzte Bereich zum Thema Schreibaufgaben beinhalten Aussagen über LehrerInnen, die diese im Unterricht nicht verwenden.

In einem Interview konnten Rückschlüsse gezogen werden, dass nur eine befragte Person keine Schreibaufgaben im Dramenunterricht verwendet. Diese spielen nur im traditionellen Schreibunterricht oder in Supplierungen eine Rolle, da ansonsten keine Zeit dafür bleibt.

B: „[...] also nichts im Bereich Drama. So eher die gängigen Textsorten, das ist auch eine Zeitfrage, muss ich ganz ehrlich sagen [...]. Wenn, dann trainieren wir so auf die Art, Textsorten für Schularbeit, ganz einfach.“ (OÖ7, S. 4, Z. 140- 143)

Die befragten Personen L1, L2 und L3 machten darauf aufmerksam, dass in ihrem Dramenunterricht keine kreativen Schreibaufgaben eine Rolle spielen. Den Interviews

L2 und L3 konnte entnommen werden, dass jedoch interpretatorische Schreibaufgaben im Sinne einer Theaterkritik bzw. einer Werkbesprechung eine Rolle in ihrem Unterricht Verwendung finden. LehrerIn L2 argumentierte damit, dass diese/r für diese Übung zu wenig Kreativität besitzen und dass klassische kreative Schreibaufgaben in Bezug auf die Zentralmatura ohnehin keine Anwendung mehr finden würden, während InterviewpartnerIn L3 keine Zeit für diese Aufgaben hätte.

B: „Eingreifen in eine Figur, einen inneren Monolog einer Figur schreiben, das mache ich weniger, nein. Das ist dann auch eine Zeitfrage für mich.“ (L3, S. 5, Z. 185-186)

B: „Aber ich verbinde also keine Schreibaufgaben in dem Sinn, so kreative Aufgaben, [...] sondern rein interpretatorische, textinterpretatorische [...]. Bin zu wenig kreative und außerdem ist es so, der Blick in die Zukunft zeigt ja, dass bei der neuen Matura [...] diese klassischen kreativen Schreibübungen gar kein Thema mehr sind.“ (L2, S. 8, Z. 348- 354)

Während bei den befragten Personen L2 und L3 Rückschluss darauf gezogen werden kann, dass Schreibaufgaben in irgendeiner Form Verwendung im Dramenunterricht finden, kann bei InterviewpartnerIn L1 nur davon ausgegangen werden, dass kreative Schreibaufgaben im Deutschunterricht nicht genützt werden. Diese/r begründet dies damit, dass eine Verbesserung oder Veränderung eines Textes nicht sinnvoll sei, da es einen guten Grund dafür gäbe, warum dieser Text genau in dieser Form vorhanden ist. Eine Verbesserung an einen Autor bzw. einer Autorin vorzunehmen, würde sich der/die InterviewpartnerIn nicht zutrauen. Ob Schreibaufgaben überhaupt Eingang in den Dramenunterricht finden, konnte dem Interview nicht entnommen werden.

B: „Eigentlich mache ich das kaum, weil ich mir denke, einen Text von einem Autor zu verbessern oder zu verändern ist, ich weiß nicht, ob das recht sinnvoll ist. Er wird sich schon was dabei gedacht haben, dass er das Stück an dem Punkt enden lässt und nicht weitergeschrieben hat oder so. Ich will [...] den Goethe oder den Brecht [...] die Jelinek nicht verbessern, also das traue ich mir nicht zu.“

(L1, S. 11/12, Z. 470- 474)

Im letzten Punkt der Unterkategorie „Dramentexte inszenieren“, in der Ausprägung „Keine Verwendung“ sollen Aussagen der LehrerInnen dargestellt werden, die sich im Unterricht nicht mit der Inszenierung von Dramentexten auseinandersetzen.

Dies betrifft zwei InterviewpartnerInnen, die sich einerseits zu wenig kompetent für diese Aufgabe fühlen, andererseits keine Zeit finden, dies im Unterricht umzusetzen. Argumentiert wird allerdings auch damit, dass die SchülerInnen ohnehin die Möglichkeit in der Schule haben, durch Wahlfächer wie „English in action“,

„Bühnenspiel“ oder durch schuleigene Musicalproduktionen darstellerisch aktiv zu werden.

B: „Also das mit dem szenisch Darstellen, das kann ich glaube ich zu wenig. [...] Es fehlt dann auch ein bisschen die Zeit, gell, wenn man drei Stunden hat.“ (OÖ2, S. 5, Z. 205- 206)

B: „[...] wir haben so ein „English on stage“, da spielen sie es halt auf Englisch, [...] oder es gibt halt da unsere ganzen Musicals [...], das ist eh recht nett und schön, aber im Regelunterricht hast fast, also ich finde fast keine Zeit.“ (OÖ3, S. 11, Z. 457- 462)

5.4.2. Kategorie 2: Arbeiten mit Theateraufführungen

Die zweite Kategorie „**Arbeiten mit Theateraufführungen**“ umfasst unterschiedliche Darstellungen, wie LehrerInnen mit Theateraufführungen im Dramenunterricht umgehen. Diesen Kategorien werden Unterkategorien zugeteilt, die sich folgendermaßen zusammensetzen: „**Theateraufführungen besuchen**“, „**Aufführungen analysieren**“, „**Kontakte zum Theaterbetrieb**“, „**Nutzen für den Unterricht**“ und „**Verhältnis von Theatertext und Aufführung**“.

In der Unterkategorie „**Theateraufführungen besuchen**“ soll geklärt werden, wie oft LehrerInnen Theateraufführungen besuchen, wie eine Vor- und Nachbereitung im Unterricht aussieht und wo es zu keinem Besuch von Aufführungen kommt.

In Bezug auf Anwendung und Häufigkeiten kann davon ausgegangen werden, dass 14 von 15 LehrerInnen Theateraufführung in der Oberstufe regelmäßig besuchen. Auch in der Unterstufe werden Theaterstücke angesehen, wobei jedoch im Rahmen der Interviews nicht darauf geschlossen werden kann, dass es sich dabei um eine Regelmäßigkeit handelt. In diesem Fall werden vor allem Jugendtheaterstücke in kleineren Theaterhäusern bevorzugt.

I: „Das heißt, Sie besuchen Theateraufführungen auch?“ B: „Ja, sehr oft.“ (W21/1, S.3, Z. 100-102)

B: „[...] nicht extrem viel, weil es halt die Zeit oft nicht zulässt, aber doch einigermaßen regelmäßig.“ (OÖ8, S. 5, Z. 194- 195)

In einem Interview wurde darauf hingewiesen, dass die befragte Person mit den Schülerinnen und Schülern nicht regelmäßig ins Theater geht. Begründet wurde dies durch die exponierte Lage, sodass ein Theaterbesuch einen zu großen Aufwand bedeutet. Einen Ersatz bieten jedoch die schuleigenen Produktionen, die natürlich besucht werden.

B: „[...] da ist der Aufwand immer extrem hoch im Vergleich zur tatsächlichen Aufführung, dass ich das eigentlich nicht mehr mache. Noch dazu haben wir eh die Produktionen im Haus [...], das nütze ich dann schon.“ (OÖ7, S. 5, Z. 178- 181)

In Bezug auf die Frage, wie oft LehrerInnen eine Theateraufführung pro Schuljahr mit einer Klasse besuchen, kann von einer Häufigkeit von ein bis sieben Mal ausgegangen werden.

B: „[...] also ein Theaterbesuch pro Jahr in einer Oberstufenklasse ist für mich eine Selbstverständlichkeit [...]. Und wenn ich sehe, dass die Schüler einen Gefallen daran haben, ja, dann sind es zwei oder mit meiner ehemaligen Klasse waren es drei und vier im Jahr.“ (OÖ8, S. 5, Z. 197- 200)

B: „Und zwar gehen wir circa sechs Mal, sieben Mal biete ich an.“ (L2, S. 3, Z. 88- 89)

Eine Ausprägung dieser Unterkategorie beschäftigt sich mit den Vor- und Nachbereitungen eines Theaterbesuches. Hier kann zusammengefasst werden, dass alle befragten LehrerInnen, die regelmäßig ins Theater gehen, entweder eine Vor- oder eine Nachbereitung anstreben oder auch beides durchführen. Dies hängt allerdings stark vom Stück selbst ab. Während eine Nachbereitung von allen LehrerInnen bevorzugt wird, wurde von zwei Interviewpartnerinnen und -partnern angegeben, dass diese auch gerne ohne Vorbereitung Theateraufführungen besuchen, da sich SchülerInnen ihre eigenen Meinungen bilden sollen.

B: „Wobei ich sagen muss, lieber mache ich es ohne Vorbereitung.“ (OÖ2, S. 3, Z. 98- 99)

B: „Manchmal ist es auch gut, wenn sie garnichts wissen, ist richtig erfrischend, gell, wenn man ohne vorgepropftes Wissen hinkommt.“ (OÖ6, S. 3, Z. 122- 124)

In Bezug auf die Vorbereitung wurden prinzipiell zwei Verwendungsmöglichkeiten angegeben: So wird das Stück entweder gelesen bzw. angelesen, oder es erfolgt eine Einführung in das Stück mittels Inhaltsangabe, Interpretationsansätze, Informationen über den/die AutorIn und seine/ihre Intention und historischer Kontext. Diese Informationen können vom Lehrer bzw. von der Lehrerin gegeben werden, oder die SchülerInnen werden zur Eigenrecherche auf der Theaterhomepage aufgefordert. Dazu zählt auch die Recherche von bestehenden Theaterkritiken.

B: „Nein, also, dass sie jetzt komplett ohne Vorbereitung hinkommen, gibt es bei mir eigentlich, gibt es nicht [...]. Sie sind zumindest informiert über den Grobablauf der Handlung. (OÖ1, S. 5, Z. 188- 189)

Eine weitere Möglichkeit der Vorbereitung bieten Theater, die Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen oder Dramaturgen und Dramaturginnen vor Ort zur Verfügung stellen, die vor der Aufführung eine Einführung in das Stück geben.

Die befragten LehrerInnen schlagen auch vor, den Schülerinnen und Schülern eigene Vorstellungen über die Aufführung machen zu lassen. Dabei könnte den Fragen nachgegangen werden, wie die Kostüme und gewisse Szenenbilder aussehen könnten. Hier sind die SchülerInnen angeregt, ihre Vorstellungen auch als Bilder zu entwerfen.

B: „[...] und dass wir auch schon fantasieren, wie könnte die Aufführung/ wie könnte man welche Szenen anlegen, dass man da einfach so Szenenbilder ein bisschen entwerfen lässt.“ (OÖ1, S. 4/5, Z. 172- 174)

Ob es den Lehrerinnen und Lehrern, die diese Methode verwenden, bewusst ist, dass sie sich hier bei Konzepten aus dem Bereiche der simulierten Dramaturgie und Inszenierung bedienen, konnte anhand der Ausführungen der InterviewpartnerInnen nicht festgestellt werden.

Entscheidend für diesen Bereich ist auch die Vorbereitung auf das Stück seitens der LehrerInnen, die die Inszenierung im Vorfeld besuchen, um zu testen, ob das Stück der Altersklasse der SchülerInnen entspricht.

B: „[...] wenn es irgendwie geht, schaue ich das vorher an [...]. Ich mag das nicht sehr gerne, wenn ich dann dort miterleben muss gemeinsam mit den Schülern, was das jetzt eigentlich für eine Katastrophe ist.“ (OÖ8, S. 9, Z. 390- 393)

Die Nachbereitung eines Theaterstückes wird meistens in Form eines LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräches abgehalten, das entweder in der Unterrichtsstunde danach, in der Pause der Aufführung oder auch bei einem gemeinsamen Besuch eines Caféhauses nach der Vorstellung abgehalten wird. Den Ausführungen der LehrerInnen zufolge wird dies allerdings zum Großteil in der folgenden Stunde besprochen.

B: „Und man muss auf jeden Fall hinterher auch über das Stück reden. Jetzt nur der obligate Satz wie "wie hat euch das gefallen" im Bus bei der Heimfahrt ist sicher zu wenig. Das heißt, es gehört schon mindestens noch eine Stunde gemacht [...].“ (OÖ5, S. 13, Z. 551- 554)

Eine Nachbereitungsstunde beginnt laut den Darstellungen der befragten Personen meist mit der Frage nach dem allgemeinen Eindruck der SchülerInnen. Hier soll geklärt

werden, wie ihnen das Stück gefallen hat, ob Verständnisfragen aufgetaucht sind und ob es besondere Auffälligkeiten zu besprechen gibt. Es besteht ebenfalls die Möglichkeit, das nachzuholen, was an inhaltlicher Vorbereitung auf das Stück aus Zeitgründen nicht mehr gemacht wurde.

In solchen Gesprächen ist es auch möglich, die SchülerInnen anhand von Fragestellungen, wie zum Beispiel durch die Einbeziehung der Bereiche Dialogführung, Kürzung des Textes, Bühnenbild, Kostüme, Hinterfragung der Regieeinfälle und Publikumsreaktionen, zu einer Aufführungsanalyse anzuleiten. Der Vergleich zwischen den eigenen Vorstellung der SchülerInnen und der tatsächlichen Umsetzung kann in diesem Bereich auch eingebaut werden.

B: „Dann lasse ich sie einfach darauf los reden [...] Und dann machen wir es ein bisschen strukturiert, dass sie die einzelnen Figuren, wie sie, was sie zur Besetzung sagen zum Beispiel.“ (L3, S. 7, Z. 261- 263)

Eine weitere Möglichkeit der Nachbereitung bestehe darin, Schreibaufgaben wie Theaterkritiken, Werkbesprechungen und einen Brief an den/die Autorin, worin die Eindrücke der SchülerInnen in Bezug auf die gesehene Aufführung festgehalten werden, zu geben. Eine Fixierung dieses Theaterbesuchs wird durch das Festhalten in der Literaturliste mitsamt der erhaltenen Unterlagen gewährleistet.

Wie auch in der Vorbereitung können in der Nachbereitung bestehende Theaterkritiken verwendet werden, deren Darstellung der Inszenierung vor allem mit der eigenen Meinung des Schülers und der Schülerin verglichen werden kann.

Die zweite Unterkategorie im Bereich **„Arbeiten mit Theateraufführungen“**, **„Theateraufführungen analysieren“** fasst Aussagen der befragten LehrerInnen zusammen, welche Methoden bei der Aufführungsanalyse verwendet werden und wann bzw. welches Material analysiert wird.

Dabei wurden von den InterviewpartnerInnen mehrere Möglichkeiten vorgeschlagen. Zum einen werden besuchte Theateraufführungen im Rahmen der Nachbereitung in der folgenden Unterrichtsstunde analysiert, zum anderen bietet sich die Gelegenheit, sich mit vorhandenen Aufzeichnungen bestimmter Inszenierungen oder Verfilmungen von Theaterstücken auseinander zu setzen. Dabei werden meistens einzelne Szenen in Gruppenarbeit oder im Plenum analysiert.

B: „[...] also so mit Filmanalyse sage ich jetzt einmal oder verfilmte Literatur, das mache ich eigentlich auch ganz gern. Habe ich auch schon ein paar Mal gemacht.“ (OÖ2, S. 5, Z. 206-208)

B: „Zum Beispiel, dass ich sie in Gruppen einteile und einzelne Szenen in Erinnerung rufen lasse, ja.“ (L3, S. 7, Z. 286- 287)

Im Bereich der methodischen Verfahren wurden von den befragten Personen einige Vorschläge gemacht, sich mit der Analyse von Theateraufführungen auseinander zu setzen.

Dabei wurde auf die Möglichkeit verwiesen, verschiedene Vergleiche durchzuführen, deren Ziel es ist, die eigenen Vorstellungen der SchülerInnen einer professionellen Umsetzung gegenüberzustellen.

Hier kann auf den Vergleich zwischen einer Szene aus dem Textmaterial mit der tatsächlichen Umsetzung im Theater oder anhand einer Aufzeichnung verwiesen werden. Dies hat den Zweck festzustellen, ob es sich hierbei um eine werktreue Inszenierung handelt oder ob Unterschiede bestehen.

B: „Ich sage einmal, beispielsweise „Frühlingserwachen“ haben wir angeschaut im Theater. Und da ist mir wichtig quasi, den Unterschied zwischen Text und Inszenierung herauszuarbeiten.“ (L2, S. 3, Z. 101- 103)

Weiters besteht die Möglichkeit eines Vergleiches zwischen der spielerischen Erarbeitung einer Szene seitens der SchülerInnen mit einer professionellen Inszenierung, um SchülerInnen einen Einblick in die Arbeit professioneller SchauspielerInnen zu ermöglichen.

B: „Und der Abschluss war dann, dass wir die Szene verglichen haben mit einer Theateraufführung [...] damit man dann einen Vergleich hat, wie machen es Profis quasi, ja.“ (OÖ1, S. 2, Z. 58- 61)

Eine weitere Anregung der befragten LehrerInnen befasst sich mit dem Vergleich von unterschiedlichen Inszenierungen oder Verfilmungen von Theaterstücken, um zu sehen, wie das Theaterstück zu unterschiedlichen Zeiten inszeniert wurde. Dabei ist es möglich, eine besuchte Theateraufführung mit einer aufgezeichneten oder einer Verfilmung zu vergleichen oder sich nur auf Videoanalyse zu beschränken.

B: „[...] eventuell, dass man kontrastiert. Wie schaut die Verfilmung im Vergleich zur Aufführung aus.“ (W11, S. 4, Z. 145- 146)

B: „Dass wir uns da einen Ausschnitt anschauen und dass wir uns dann was neueres anschauen und das gegenüberstellt und schauen, [...] inwieweit ist das immer ein Abbild der Zeit.“ (W11, S. 10, Z. 427- 430)

Im Bereich der Aufführungsanalyse wurde auch seitens der befragten LehrerInnen auf Beobachtungsaufgaben während dem Besuch einer Aufführung hingewiesen. Während InterviewpartnerIn L2 die SchülerInnen anregt, bestimmte Vorgänge bei der Aufführung zu visualisieren, stehen andere dem ablehnend gegenüber:

I: „[...] machen Sie da Beobachtungsaufgaben [...]?“ B: „Nein, [...] also da soll irgendwie der Genuss des Theaterabends eigentlich im Vordergrund stehen.“ (W21/1, S. 4, Z. 144;148)

Hier ist auch auf eine Aussage der befragten Person L1 zu verweisen, die sich prinzipiell mit keinen Inszenierungsanalysen auseinandersetzt, da sie sich für diese Aufgabe zu wenig kompetent fühlt:

I: „Und weil Sie gesagt haben, analysieren, meinen Sie jetzt da den Text analysieren oder die Inszenierung analysieren oder wie?“ B: „Eher den Text. Das andere würde für mich zu weit gehen, also da fühle ich mich ehrlich gesagt zu wenig kompetent und zuständig auch dafür, dass ich die Inszenierung dann noch kommentiere oder.“ (L1, S. 2, Z. 71- 76)

Aufgrund der Ausführungen der LehrerInnen, welche Kriterien für die Aufführungsanalyse im Dramenunterricht von Bedeutung sind, kann zusammengefasst werden, dass die befragten Personen dem Prinzip einer semiotischen Analyse³³⁶ folgen, diese jedoch eher auf der Oberfläche betrieben wird. Hier wurden folgende Kriterien von den Lehrerinnen und Lehrern berücksichtigt: Kostüme, Stimme, Musik, Bühnenbild und SchauspielerInnen. Weitere Analyse Kriterien, die sich nicht direkt der semiotischen Analyse zuteilen lassen, beschäftigen sich mit der Dialogführung, mit Textkürzungen und mit der persönlichen Wertung der SchülerInnen von Sätzen oder Szenen.

B: „[...] Kameraperspektive, Kostüme, wie sie geschminkt sind, Stimme [...] nicht bis in das kleinste Detail, aber schon so ein wenig, [...] Musik, Filmmusik.“ (OÖ2, S. 6, Z. 218-219, 223-225)

³³⁶ Fischer-Lichte, Erika: Semiotik des Theaters. Eine Einführung. 3 Bände. Tübingen: Narr 1983.

In der nächsten Unterkategorie **„Kontakte zum Theaterbetrieb“** sollen unterschiedliche Verfahren der LehrerInnen dargestellt werden, die den Schülerinnen und Schülern Einblicke in die Institution Theater geben sollen.

Dafür nützen zwei befragte Personen die Möglichkeit, Dramaturgen bzw. Dramaturginnen oder SchauspielerInnen für die Vor- oder Nachbereitung eines Theaterstückes in die Klasse einzuladen. Diese besprechen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die Handlung des Stückes, die Intention der Inszenierung und etwaige Unklarheiten, die beim Sehen der Aufführung entstanden sind. Wie auch schon im Bereich „Aufführungen sehen“ in Bezug auf die Vorbereitung angegeben wurde, gibt es auch die Möglichkeit, sich vor Ort eine Einführung in das Stück vom Theaterpersonal geben zu lassen.

B: „[...] da haben wir einmal einen Schauspieler eingeladen, der bei dem Stück mitspielt, dass der vorher ist. Dann haben wir uns in Graz einmal mit einem Regisseur getroffen, nach einem Stück [...].“ (OÖ6, S. 4, Z. 132- 134)

Eine weitere Möglichkeit, sich mit dem Theaterbetrieb vertraut zu machen, bietet die befragte Person OÖ7, die mit SchülerInnen schon einmal an einer Theaterführung teilnahm. Dies betrifft in diesem Fall schuleigene Produktionen, wo Mitwirkende des Theaterstückes den Schülerinnen und Schülern eine Führung rund um die Bühne geben. Dabei dürfen sie einen Blick hinter die Kulisse werfen, um zu sehen, welche Arbeitsbereiche ausgeführt werden, um überhaupt eine Aufführung zu ermöglichen.

B: „das nütze ich dann schon, dass ich mit ihnen übergehe, mir eine Führung geben lasse [...]. Hinter der Bühne, dass man das halt auch mal sieht, wie schaut das aus, wie sind die Kostüme sortiert, wie findet jeder Schauspieler seine Sachen, wie ist da der Ablauf. [...] Oder dass sie einfach auch mal die Bühne betreten dürfen, das ist, dass gefällt ihnen total gut. (OÖ7, S. 5, Z. 181- 186)

Eine weitere Möglichkeit, SchülerInnen mit der Institution Theater vertraut zu machen, bietet die Arbeit der befragten Person W21/1, die gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern den Produktionsprozess der Inszenierung „Peter Pan“ der Jugendtheater-Schiene des Burgtheaters begleiten durfte. Dieser Prozess begann mit der intensiven Behandlung des Buches in der Schule gemeinsam mit der Lehrperson. Im Anschluss daran fand eine Erarbeitung von einzelnen Szenen mit Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen statt, die zirka sechs Mal die Klasse im Unterricht besuchten und sich auch mit dem Unterschied zwischen dem Text und der Inszenierung auseinandersetzten. Nach dieser gemeinsamen Arbeit wurden die

SchülerInnen vier Mal ins Burgtheater eingeladen, wo sie bei Proben anwesend sein durften und die Kostümwerkstätten besuchten. Zum Abschluss dieses Projektes folgte der Besuch der Generalprobe und der Premiere gemeinsam mit den Eltern.

B: „vor allem bei den Schülern war es sehr wichtig, dass sie diese Entwicklung gesehen haben, wie kommt ein Theaterstück zu Stande, von den einzelnen Proben bis zum Endprodukt, also dass das nicht von einem Tag auf den anderen entsteht, sondern jetzt wirklich über eine lange Zeit hin einstudiert werden muss [...], das hat auch die Klasse sehr beflügelt, irgendwie die Klassengemeinschaft.“ (W21/1, S. 8/9, Z. 336- 340, 344- 345)

In der Unterkategorie „**Nutzen für den Unterricht**“ soll es um die Einstellungen der LehrerInnen zum Thema Arbeiten mit Theateraufführungen gehen, welchen Sinn das Besuchen von Aufführungen hat und wie SchülerInnen damit umgehen.

Theateraufführungen zu besuchen bedeutet für den Unterricht einerseits, den Schülerinnen und Schülern den Einstieg in die Institution Theater zu ermöglichen und möglichst viele Lernende als künftige Theaterkonsumenten zu gewinnen. Andererseits kann das Sehen einer Inszenierung als Vertiefung zum Lesestück gesehen werden, das gleichzeitig die Möglichkeit bietet, den Lernenden Einblick in unterschiedliche Theaterformen und Dramenbearbeitungen zu geben.

B: „[...] weil erstens einmal soll es ein Einstieg sein, ja, und sie sollen Theaterkonsumenten werden, nach Möglichkeit relativ viele, nicht, und eine Freude daran haben. Und da finde ich, ist es einfach auch wichtig, dass man ihnen, dass man sie ein wenig begleitet, nicht.“ (OÖ8, S. 8, Z. 357- 360)

Den Aussagen der befragten LehrerInnen zu Folge gehen diese sehr gerne mit ihren Schülerinnen und Schülern ins Theater, da diese Besuche die schönsten Erlebnisse im LehrerInnenberuf darstellen und gleichzeitig die Klassengemeinschaft besonders fördert. Trotz des großen Zeitaufwandes, gerade bei Schulen, die keine Theaterstätte in der näheren Umgebung haben, sind die LehrerInnen überzeugt, dass dies Teil ihres Jobs sein soll.

B: „Ich finde, das gehört total zum Job dazu, das sind die schönsten Erlebnisse [...]. Weil da gehen sie mal aus sich raus [...] und das ist ein riesen Vorteil für den Unterricht [...]. Und da ist mir das wurscht, die Zeit ,ja.“ (OÖ8, S.14, Z.627- 630)

Einer Aussage einer/eines Lehrenden zufolge soll jedoch beim Besuch einer Aufführung darauf geachtet werden, dass dies in einem bestimmten Rahmen abläuft.

So sollen die SchülerInnen zum Beispiel gute Plätze haben, da ansonsten das Ziel, den Lernenden den Theaterbesuch als Erlebnis zu vermitteln, misslingt.

Den Beschreibungen der InterviewpartnerInnen über die Einstellungen der SchülerInnen zum Theater ist zu entnehmen, dass sie sich einen regelmäßigen Theaterbesuch wünschen, aber dennoch das Medium Film bevorzugen. Dies hat damit zu tun, dass das Theater eine sehr künstliche Wirkung auf die Jugendlichen hat. Im Hinblick auf die besuchten Aufführungen gehen LehrerInnen davon aus, dass die SchülerInnen eine sehr konservative Haltung gegenüber modernen und nicht werktreuen Inszenierungen haben, was auf die Unerfahrenheit der Lernenden im Umgang mit Theater zurückzuführen ist.

B: „Ich fahre gerne in das Theater, was übrigens auch Schüler gerne tun, habe ich das Gefühl.“ (OÖ4, S. 4, Z. 131- 132)

B: „Und sie haben sich damals auch gewünscht, dass wir regelmäßig ins Theater gehen“ (W11, S. 2, Z. 87- 88)

Die letzte Unterkategorie „**Verhältnis von Text und Aufführung**“ soll Hinweise darüber geben, welche Verwendung diese beiden Ebenen im Dramenunterricht finden. Dabei wurden grundsätzlich drei verschiedene Einstellungen in Bezug auf das Verhältnis von Text und Aufführung festgestellt:

Zu der ersten Gruppe zählen die Aussagen der InterviewpartnerInnen, die den Dramentext

als vorrangige Ebene im Dramenunterricht darstellen. Diese können mit sieben Befürwortern und Befürworterinnen als führende Gruppe beschrieben werden. Dies hat laut der befragten Personen einerseits damit zu tun, dass der Text im Unterricht öfter zur Verfügung steht als eine Aufführung. Andererseits wird von den befragten Personen angegeben, dass das Theaterstück als Text geschrieben wurde, während es sich bei der Aufführung nur um eine zu diskutierende Umsetzung handelt.

Hier muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass drei der befragten LehrerInnen eine Umkehrung der Verhältnisse, also die Aufführung als vorrangige Ebene im Unterricht, bevorzugen würden, dies aber aus Zeitgründen und der räumlichen Gegebenheiten an Schulen nicht umsetzbar ist.

B: „Naja, von allem zusammengenommen ist von der Zeit, die aufgewendet wird, der Text wichtiger im Unterricht. Das ist leider so, ich hätte es vielleicht gerne anders.“ (OÖ1, S.9, Z. 385/386)

B: „Der Text ist das Wichtige, als Text wurde es geschrieben.“ (OÖ5, S. 15, Z. 669)

Vier befragte LehrerInnen sehen die Aufführung als vorrangige Ebene bei einem Theaterstück, weil das Sehen einer Inszenierung als Erlebnis beschrieben wird, das Schülerinnen und Schülern nicht so oft zuteilwird. Da der Text im Grunde für die Bühne geschrieben ist, handelt es sich beim Lesen eines Dramentextes meist nicht um das spannendste Unternehmen. Daher sollte mit der Dramenbearbeitung auch immer das Sehen einer Aufführung verbunden werden, entweder mittels eines Theaterbesuches oder mittels Aufzeichnung.

*B: „Ich brauche die Aufführung dazu, es ist so, ich, das ist einfach, das ist ein Grundsatz.“
(OÖ4, S. 2. Z. 57-58)*

B: „Und gemacht ist es eben für die Umsetzung auf der Bühne und darum, ja ist die Aufführung sicher das Wichtigere, ja.“(OÖ8, S. 6, Z.266- 267)

Aussagen weiterer vier befragter LehrerInnen können allerdings nicht der oben genannten Gruppen hinzugefügt werden, da es sich bei diesen Ebenen laut Aussagen der InterviewpartnerInnen nicht um eine Konkurrenzsituation handeln sollte, sondern um eine oszillierende Dialektik zwischen ihnen. So können diese beiden Bereiche nicht getrennt werden; welche Ebene für den Unterricht entscheidend ist, hängt immer von den jeweiligen Unterrichtszielen ab.

B: „Ich sehe es, wenn man das Stück liest und sieht, nicht als Konkurrenzsituation, sondern einfach als einfach zwei Aspekte.“ (W21/2, S. 11, Z. 379- 380)

Eine zu starke Reduktion auf den Text sollte laut einer befragten Person dennoch vermieden werden:

B: „Ich glaube ich kann, man kann in das Theater gehen, ohne den Text gelesen zu haben. Aber ich glaube, man sollte nicht nur den Text lesen und dann nicht sich irgendeine Inszenierung besorgen.“ (W11, S. 10, Z. 416- 418)

5.4.3. Kategorie 3: Medien im Dramenunterricht

Kategorie 3 „**Medien im Unterricht**“ soll Informationen darüber geben, in welcher Form LehrerInnen Medien einsetzen (Unterkategorie „**Anwendung**“) und welche Rolle diese in Bezug auf den Dramenunterricht spielen (Unterkategorie „**Rolle von Medien**“).

Grundsätzlich kann zusammengefasst werden, dass Medien im Dramenunterricht in sehr unterschiedlichen Formen verwendet werden. So kommt einerseits das Internet

und der PC zum Einsatz, die für Rechercheaufgaben, für den Zugriff auf Lernplattformen und für das Zeigen von YouTube- Ausschnitten dienen. Andererseits arbeiten die befragten LehrerInnen mit DVDs, mit selber aufgenommen alten Videos oder ebenfalls mit YouTube- Ausschnitten, um Ausschnitte oder Szenen von aufgezeichneten oder verfilmten Theaterstücken zu zeigen. Diese Methode findet laut Angaben der LehrerInnen die häufigste Verwendung, da diese Möglichkeit im Dramenunterricht von allen befragten Personen genützt wird.

B: „Ja sicher, wir schauen uns Filme an, oder wir schauen uns einzelne Szenen an aus einem Drama [...] auf DVD oder auf alten Videos, die wir noch haben, oder auf YouTube oder so.“ (W21/2, S. 5, Z. 147- 149)

B: „Ja, im Dramenunterricht setze ich Medien eigentlich nur ein, als sozusagen aus Mitschnitte von Aufführungen oder ja, Theater, die man halt irgendwann einmal aufgenommen hat selber [...]“. (OÖ4, S. 2, Z. 66- 68)

Im Bereich Film wurde auch darauf hingewiesen, dass Medien nicht nur passiv durch das Anschauen verwendet werden können, sondern auch aktiv durch das Produzieren von eigenen Filmen.

I: „Verwenden Sie prinzipiell oft Medien im Unterricht, oder so im Dramenunterricht speziell?“

B: „Ja unbedingt, ja, unbedingt“. I: „Und wie kommen die zum Einsatz [...]?“ B: „Ja, also entweder passiv, indem man einen Film anschaut, oder Filmausschnitte, Filmanalyse, Filmvergleich. Das mache ich gerne und viel. Aber auch aktiv, also sich selbst filmen, oder halt in der Gruppe [...]“. (OÖ7, S. 1/2, Z. 43- 52)

Neben dem Ansehen von Szenen aus aufgezeichneten Theateraufführungen besteht auch die Möglichkeit, Inszenierungen in Form von Hörspielen mittels CD anzuhören. Dies hat zum Zweck, den Schülerinnen und Schülern einen Eindruck von der Theatersprache zu vermitteln.

B: „Ich spiele gar nicht so selten was nur akustisch vor [...] einfach nur das Zuhören, dieser Sprache zuhören.“ (OÖ8, S. 6, Z. 246- 247, 249- 250)

Um einen Einblick in unterschiedliche Inszenierungen zu bekommen, gibt es auch die Möglichkeit, mit Bildern von verschiedenen Aufführungen zu arbeiten, um einen Vergleich herstellen zu können. Diese Funktion hat auch die Auseinandersetzung mit Theaterkritiken, die aus unterschiedlichen Tageszeitungen, die die Lehrkraft jedes Schuljahr für die Klasse bestellt, bezogen werden.

Das zweite Unterkapitel soll wie folgt unterschiedliche Meinungen der befragten LehrerInnen zur **Rolle von Medien** für den Dramenunterricht zusammenfassen. Wie bereits erwähnt, finden Medien durch das Ansehen von Theateraufführungen die größte Verwendung. Dies hat damit zu tun, dass diese als Hilfsmittel im Dramenunterricht verwendet werden können, um SchülerInnen an die theatralische Ebene eines Dramas heranzuführen.

B: „Eine andere Möglichkeit ist meiner Meinung nach eben, dass man eben Ausschnitte von einer realen Aufführungen sich im Fernsehen oder mit einem Beamer anschaut. Das ist natürlich auch nur ein Hilfsmittel. Aber es bringt, sagen wir, das Drama noch so halbwegs real auf die Bühne oder an die Schüler heran.“ (L1, S. 2, Z. 51- 55)

Diese im Zitat beschriebene Hinführung auf die Theatralität eines Theaterstückes bedeutet gleichzeitig für die SchülerInnen ein Aha-Erlebnis, da meist erst durch das Sehen der Umsetzung Klarheit über den Theatertext besteht. Das Ansehen von Theaterverfilmungen mit berühmten Schauspielern sei nach Angaben der InterviewpartnerInnen ein überwältigendes Erlebnis für die SchülerInnen im Vergleich zum reinen Lesen. Dies könnte jedoch den Blick auf interpretatorische Möglichkeiten verstellen, die beim Lesen des Theaterstückes gegeben sind.

Ob Medien im Dramenunterricht jedoch oft verwendet werden, hängt laut den Meinungen der LehrerInnen meist von der Ausstattung der Klassen ab. Durch gute technische Möglichkeiten können diese sehr schnell und ohne Zeitverzögerung aktiviert werden, was zu einer häufigeren Verwendung von Medien führt.

I: „Das heißt, Medien spielen bei Ihnen eine Rolle im Dramenunterricht?“ B: „Ja, spielen eine Rolle. Muss ich aber sagen, erst seitdem ich da an der Schule bin, weil es einfach so ist, dass wir einfach ganz einfach die Möglichkeit haben, dass wir auf das zugreifen. Also weil, wenn man da jetzt lang installieren muss [...] wäre die Zeit nicht da.“ (OÖ1, S. 3, Z. 103- 108)

B: „Wir haben an unserer Schule da einfach eine super Infrastruktur und du musst mit keiner Klasse irgendwie den Raum wechseln und [...] du kannst wirklich zehn Minuten schauen, weil [...] der Computer ist ja eingeschalten, [...] ansonsten ist das schon mühsam.“ (OÖ2, S. 10, Z. 407- 412)

Dass Medien in Klassen mit einer weniger guten technischen Ausrüstung nicht oft verwendet werden, zeigt die Darstellung der befragten Lehrkraft W18:

B: „[...] also wenn du nur einen Fernseher hast, der irgendwo oben hängt, ja, und auf dem spielst du dann die DVD, dann ist das kein großer Eindruck, weil dann bräuchte ich mindestens

eine große Wand oder einen Beamer oder irgendsowas, und das ist aber nicht, damit ist nicht jede Klasse ausgerüstet, und dann wird es schon schwierig. [...] also ich habe es eher exemplarisch gemacht.“ (W11, S. 6, 237- 242)

5.4.4. Kategorie 4: Verwendung von zeitgenössischen Theater texts

In der vierten Kategorie „**Verwendung von zeitgenössischen Theater texts**“ soll ein Überblick gegeben werden, welche Rolle zeitgenössische Theaterstücke im Dramenunterricht der befragten LehrerInnen spielen. In den ersten beiden Unterkategorien „**Verwendungsmöglichkeiten**“ und „**Zeitspannenproblematik**“ wird ein allgemeiner Einblick in allgemeine Möglichkeiten der Verwendung zeitgenössischer Stücke gegeben, wobei auch auf die Fragestellung eingegangen werden sollte, unter welcher Zeitspanne Gegenwartsdramatik zu verstehen ist. Die dritte Unterkategorie „**Postdramatik**“ fasst Aussagen der LehrerInnen über Verwendungsmöglichkeiten und Einstellungen gegenüber dieser Theaterform zusammen.

Da im Bereich zeitgenössischer Dramenliteratur von unterschiedlichen Auffassungen in Bezug auf eine zeitliche Definition dieses Begriffes ausgegangen werden kann, sollte zu Beginn der Auseinandersetzung mit dieser Kategorie zusammengefasst werden, welche zeitliche Eingrenzung die befragten LehrerInnen trafen. Dazu konnten, wie erwartet, unterschiedliche Auffassungen gefunden werden. Diese reichten von der Vorstellung, dass zeitgenössische Literatur Werke lebender Autoren und Autorinnen umfasst und dass Stücke, die gerade im Theater gespielt werden, der zeitgenössischen Dramenliteratur zuzuschreiben seien, bis zu einer zeitlichen Eingrenzung dieses Begriffes. Hier wurde einerseits der Beginn der zeitgenössischen Literatur mit der 68er Bewegung gleichgesetzt, andererseits aber eine etwas spätere Klassifizierung mit Anfang der 80er und 90er vorgenommen.

I: „Und was für Zeitspanne ist bei Ihnen zeitgenössisch [...]?“ B: „[...] Also Nachkriegsliteratur sicher nicht mehr, sondern ja so ab der 68er Bewegung aufwärts.“ (W21/1, S. 7, Z. 267- 272)

Eine andere Sichtweise beschäftigt sich allerdings nicht mit einer zeitlichen Einteilung, sondern mit einer thematischen:

B: „Also ich habe da eher so den Ansatz vom Thema, um welches Thema wird da drinnen verhandelt, ist das noch aktuell, aktuelle Bezüge herstellen. Das ist eher so der Zugang. Ja.“ (OÖ1, S. 8, Z. 342- 344)

Die Unterkategorie „**Verwendungsmöglichkeiten**“ teilt sich wiederum in zwei Ausprägungen, die sich mit den Einstellungen der befragten LehrerInnen in Bezug auf Gegenwartsdramatik im Unterricht und der Auswahl von Stücken beschäftigen.

Aufgrund der Aussagen der Lehrkräfte kann zusammenfassend gesagt werden, dass Theaterstücke der Gegenwart ab der 11. und 12. Schulstufe verwendet werden, allerdings nur in Ausschnitten.

In Bezug auf die Wichtigkeit der Bearbeitung von zeitgenössischen Theaterstücken konnten unterschiedliche Meinungen gefunden werden. Hier geht eine befragte Person davon aus, dass der Stoff des Dramenunterrichts in der Oberstufe auf jeden Fall bis zur Gegenwart gehen sollte, da SchülerInnen nach der Matura damit nicht mehr in Kontakt kommen.

B: „Wenn ich versuche [...] ansatzweise in die Gegenwart zu kommen, dann hat zumindest jeder Schüler einmal was davon gehört oder hat zumindest eine Ahnung, was, sagen wir, so an Schwerpunkten, an Veränderungen stattgefunden hat.“ (L1, S. 10, Z. 419- 422)

Dass im Unterricht kein Schwerpunkt auf zeitgenössische Theaterstücke gesetzt werden sollte, verdeutlicht eine befragte Lehrkraft, da SchülerInnen wahrscheinlich nach der Reifeprüfung eher mit modernen Texten konfrontiert sind als mit älteren.

Auch bei InterviewpartnerIn OÖ8 ist von keiner Schwerpunktsetzung im modernen Dramenbereich zu sprechen. Diese/r geht davon aus, dass es sich bei zeitgenössischen Theaterstücken um ein Minderheitenprogramm handelt, das sich aufgrund dessen sehr gut für ein Wahlpflichtfach eignet und dort eine Auseinandersetzung mit besonders interessierten Schülerinnen und Schülern finden sollte.

B: „Jelinek zum Beispiel oder auch im Regelfall Thomas Bernhard ist ein Minderheitenprogramm für Literaturfreaks. [...] wenn man so ein Wahlpflicht hat oder so, ja, wo Leute begeistert sind, [...] ohne weiteres. Aber für eine ganze Klasse nicht.“ (OÖ8, S. 10, Z. 442- 444)

In Bezug auf die Stückauswahl von zeitgenössischen Texten kann angemerkt werden, dass sich die meisten der befragten LehrerInnen an den aktuellen Spielplan der umliegenden Theater orientieren. Das bedeutet, dass zeitgenössische Texte nicht zu dem geheimen Kanon dazugehören, falls sich allerdings die Möglichkeit bietet, sich ein modernes Theaterstück in der Umgebung anzusehen, wird dies gerne genutzt.

B: „[...] wenn es die Möglichkeit gibt, dass man solche Sachen sich anschaut im Phönix oder wo, dann schon.“ (OÖ2, S. 7, Z. 267- 268)

Auf die Frage, welche zeitgenössischen Stücke für die Bearbeitung im Unterricht ausgewählt werden, wurde von den befragten Lehrerinnen und Lehrern geantwortet, dass es sich um Stücke handeln sollte, die einen nachvollziehbaren Inhalt transportieren. Demnach wurden folgende Autoren und Autorinnen, mit denen schon einmal im Dramenunterricht gearbeitet wurde, genannt: Elfriede Jelinek, Peter Handke, Felix Mitterer, Peter Turrini, Wolfgang Bauer und Thomas Bernhard. Besondere Beliebtheit fand Yasmina Rezas Stück *Gott des Gemetzels*.

B: „Jelinek, Bernhard, und dann vielleicht noch ein paar Volksstücke bis rauf [...] den Schwab ja, also so was mache ich schon, wobei der für mich wieder sehr wohl wieder Inhalt transportiert, mir geht es um das einfach in meinem Unterricht, ja.“ (L3, S. 10/11, Z. 428- 431)

I: „Was haben Sie da zum Beispiel ausgewählt [...]?“ B: „[...] Turrini zum Beispiel, oder Handke, oder so in der Art, also schon klassischere, mehr bekannte Autoren. Szenen von Wolfgang Bauer und solche Sachen, ja.“ (W21/2, S. 7, Z. 222- 227)

Die letzte Unterkategorie im Bereich zeitgenössischer Literatur beschäftigt sich mit der „**Postdramatik**“. Dabei sollen Aussagen der LehrerInnen über ihre Erfahrungen mit postdramatischen Texten zusammengefasst werden, wie diese ihrer Meinung nach verwendet werden können und welche Einstellungen die InterviewpartnerInnen gegenüber dieser Theaterform haben.

In Bezug auf die Erfahrungen der LehrerInnen mit postdramatischen Theaterstücken kann zusammengefasst werden, dass fünf der befragten Lehrkräfte schon einmal mit dieser Theaterform gearbeitet haben. Dabei muss allerdings erwähnt werden, dass von all diesen befragten Lehrerinnen und Lehrern angegeben wurde, dass postdramatische Theaterstücke keine große Rolle in ihrem Deutschunterricht spielen. Das bedeutet, dass in den meisten Fällen auch von keiner regelmäßigen Verwendung im Unterricht ausgegangen werden kann. Dies kann aufgrund der Aussagen der LehrerInnen folgendermaßen begründet werden:

Die InterviewpartnerInnen L1 und L2 geben an, im Unterricht noch nie konkret mit postdramatischen Texten gearbeitet zu haben, dennoch haben diese jeweils schon ein postdramatisches Theaterstück gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern im Theater besucht.

B: „Ich weiß nicht, ich habe es, es war eigentlich das erste Mal, dass ich mit Schüler in ein Jelinek Stück gegangen bin.“ (L1, S. 8, Z. 302- 303)

Im Gegensatz zu den oben genannten Ausführungen beschäftigen sich die befragten LehrerInnen OÖ3, L3 und OÖ5 auch im Unterricht mit postdramatischen Texten. Während InterviewpartnerIn OÖ3 diese Theaterform nicht regelmäßig verwendet, sondern nur manchmal im Unterricht ausprobiert, arbeitet die Lehrperson L3 regelmäßig mit Ausschnitten, da diese ihrer Meinung nach aufgrund der Tatsache, dass es sich dabei um das Theater der Zeit handelt, zumindest im Unterricht gestreift werden müssen. Eine große Bedeutung im Unterricht hat es allerdings aufgrund des geringen Interesses der Lehrkraft an dieser Theaterform nicht.

I: „[...] kommt das bei Ihnen zum Einsatz? B: „Direkt zum Einsatz eigentlich nicht. [...] ich meine, Botho Strauß habe ich schon manchmal zum Beispiel probiert.“ (OÖ3, S. 8, Z. 303- 306,317- 318)

B. „dieses Theater entwickelt sich weiter und, in dem Sinne ja. Und insofern finde ich das auch berechtigt, ich kann das nicht einfach auslassen, [...] aber ich tu es streifen. Das ist mein persönlicher Zugang.“ (L3, S. 9/10, Z. 386- 389)

Aufgrund dieser Erfahrungen mit postdramatischen Stücken können die Eindrücke der LehrerInnen über die Möglichkeiten der Verwendung im Unterricht und die Haltung der SchülerInnen gegenüber dieser modernen Form folgendermaßen zusammengefasst werden:

Auf die Frage, wie das Interesse der SchülerInnen an Stücke der Postdramatik zu beschreiben ist, wurden grundsätzlich unterschiedliche Reaktionen genannt. Diese gingen von Begeisterung für diese besondere Sprach- und Inszenierungsform über passive Konsumation bis zu einer starken Ablehnung dieser Texte, da die SchülerInnen durch die Auseinandersetzung mit der Postdramatik ihre Zeit vergeudet sahen und diese Stücke als Blödsinn deklarierten.

I: „Das heißt, Sie haben das schon einmal verwendet, und haben Sie da positive Erfahrungen gemacht oder eher negative?“ B: „Eher lauwarm, so ein wenig, naja dass machen wir halt jetzt, weil wir es machen müssen.“ (OÖ3, S. 8, Z. 327- 331)

B: „Es geht eigentlich von Reaktionen, was soll das, Blödsinn, [...] vergeudete Zeit, eher in die Richtung.“ (L1, S. 7, Z. 282- 283)

Im Zentrum dieser unterschiedlichen Auffassungen stand allerdings die Tatsache, dass diese Theaterstücke größtenteils auf Unverständnis bei den Lernenden stoßen. Dies

hat damit zu tun, dass SchülerInnen aufgrund des hohen sprachlichen Niveaus überfordert sind und für das Verständnis des Textes viel Hintergrundwissen über den geschichtlichen und biographischen Kontext des Autors bzw. der Autorin nötig wäre. Weiters fällt es den Schülerinnen und Schülern besonders schwer, diese Texte zu verarbeiten, da sie sich von ironischen und kritischen Merkmalen im Text persönlich treffen lassen.

Zusammenfassend finden LehrerInnen, dass das Verstehen postdramatischer Texte eine reife Persönlichkeit verlangt, die in den meisten Maturaklassen noch nicht vorausgesetzt werden kann.

B: „[...] diese Metaebene, die da vorausgesetzt wird, das kann man, glaube ich, bei den meisten nicht voraussetzen in der achten Klasse. Oder so diese ganzen Dekonstruktionen, die im Theater vorkommen, das ist, glaube ich, eher schwer.“ (W21/1, S. 6, Z. 251- 254)

Im nächsten Schritt sollen die Aussagen von zehn LehrerInnen zusammengefasst werden, die noch nie mit postdramatischen Stücken im Dramenunterricht gearbeitet haben. Dies hat vor allem damit zu tun, dass die LehrerInnen einerseits selbst Schwierigkeiten mit dieser Theaterform bzw. keinen Zugang dazu haben oder im Bereich von Dramentexten nicht mehr am neuesten Stand sind.

B: „Also ich könnte das nicht verwenden, weil ich selber auch nicht so dahinterstehe und mir das eher schwer fällt.“ (OÖ1, S. 8, Z. 314- 315)

Andererseits werden Stücke der Postdramatik im Unterricht gemieden, da diese sehr viel an Vorbereitungszeit benötigen würden, diese von den befragten Lehrkräften aber nicht geopfert werden will. Eine befragte Lehrkraft geht auch davon aus, dass die Erarbeitung eines postdramatischen Textes keinen Sinn für den Unterricht haben würde.

B: „[...] einen ganzen Jelinek Text zu lesen, ein Drama, würde ich überhaupt nicht tun, und auch nicht im Theater anschauen. Weil ich glaube, das hat keinen Ertrag.“ (OÖ8, S. 11, Z. 460- 461)

Hier muss erwähnt werden, dass zwei der LehrerInnen, die noch keine Erfahrungen mit der Postdramatik im Unterricht gemacht haben, als JunglehrerInnen noch keine Klassen der 11. und 12. Schulstufe gehabt haben und somit noch keine Möglichkeit hatten, diese zu verwenden. Generell kann aber gesagt werden, dass sechs der LehrerInnen, die noch nie mit diesen modernen Texten gearbeitet hätten, sich dennoch vorstellen könnten, diese im Unterricht zu versuchen.

I: „Wäre es ein Anreiz für Sie, oder?“ B: „Ja sicher. Kann man alles Mögliche machen.“ (W11, S. 8, Z. 340- 342)

In einer nächsten Ausprägung sollen die Erfahrungen der LehrerInnen zusammengefasst werden, wie postdramatische Texte im Unterricht verwendet werden sollen und welche Einstellungen die befragten Lehrkräfte dieser Theaterform gegenüber haben.

Nach Aussagen der InterviewpartnerInnen ist eine Verwendung ab der 12. Schulstufe möglich, da diese Texte bereits eine reifere Persönlichkeit verlangen. In Bezug auf das Lesen der Texte soll dies in Ausschnitten gemeinsam vorgenommen werden. Eine weitere Möglichkeit besteht auch darin, auf das Lesen der Texte vollkommen zu verzichten und sich nur auf die Aufführungen zu konzentrieren. Die Verbindung des Textes mit dem Sehen einer Aufführung ist ein zentraler Punkt, da die Möglichkeit der Darstellung den Schülerinnen und Schülern das Verständnis über diese komplizierten Stücke erleichtern.

B: „Meine persönliche Erfahrung ist, dass Jelinek lesen eine Katastrophe ist, dass Jelinek schauen durchaus gewinnbringender Theaterbesuch sein kann. Ja, weil der Regisseur eben sich entsprechende Gedanken macht.“ (L2, S. 4, Z. 164- 166)

Weiters besteht auch die Möglichkeit, interessierten SchülerInnen postdramatische Stücke als Wahlliteratur für Referate vorzuschlagen, oder diese in einem Wahlpflichtfach zu bearbeiten, da es sich dort um literarisch besonders interessierte SchülerInnen handelt und es aufgrund des Faches möglich ist, auch Schwerpunkte, in diesem Fall auf moderne Dramenliteratur, zu setzen.

Eine andere Sichtweise auf die Verwendung von postdramatischen Stücken bieten die Aussagen der befragten LehrerInnen, die diese Theaterform im Unterricht nur anhand von kurzen Textpassagen vorstellen, eine genauere Auseinandersetzung findet allerdings nicht statt.

B: „[...] wenn dann sicher nur in Ausschnitten, unter dem Motto „Das gibt es auch“. [...] es ist gut ihnen zu zeigen, was für unterschiedliche Theaterformen es einfach gibt [...]. Das glaube ich, ist wichtig. Aber dann endet es für mich im Oberstufenbereich auch schon.“ (W11, S. 7, Z. 286- 287, 303- 306)

B: „[...] man kann den Schülern schon zumuten, ihnen zu zeigen, was es alles gibt. [...] es kann ja sein, dass in einem Schulbuch was drinnen ist, wo halt das vielleicht sehr modern ist und einen Jelinek- Ausschnitt bringt oder so, dann kann man das ja gut einbauen.“ (OÖ8, S. 11, Z. 467- 468, 479- 481)

Die Frage, ob das postdramatische Theater überhaupt für den Unterricht geeignet ist, wurde von den Lehrerinnen und Lehrern folgendermaßen erklärt:

Die Postdramatik müsste im Dramenunterricht Verwendung finden, da es sich hierbei um das Theater der Zeit handelt. Allerdings kann eine Auseinandersetzung mit diesen Texten im Unterricht als sehr schwierig dargestellt werden, da die Unterrichtenden selbst zu wenig Zugang und Interesse an dieser Textform haben:

B: „[...] es ist nicht eines von den Stücken, [...] wo ich glaube, darüber sollte man Bescheid wissen, wenn ich mich mit Literatur im 20. Jahrhundert oder 21. Jahrhundert beschäftige.“ (L1, S. 9, Z. 378- 381)

Ein weiteres Problem ist, dass durch die nicht vorhandene dramatische Gliederung der Texte ohne eine nachvollziehbare Handlung es nur sehr schwer gelingt, den Lernenden einen Zugang zum Text zu ermöglichen.

B: „Aber irgendwelche große Textflächen dieser Art ohne dramatische Gliederung und Umsetzung erscheint mir sehr sehr schwierig bis für mich fast unmöglich.“ (L2, S. 4, Z. 172- 174)

Einen Zugang zu diesen Texten zu finden, gelingt nach Aussage der Lehrperson W11 am ehesten durch die Hinführung der SchülerInnen zum Text über das eigene Theaterspiel oder, nach der Meinung der Lehrkraft L2, durch den Versuch, die Aufführung im Kopf der SchülerInnen entstehen zu lassen.

B: „[...] wenn die selber Theaterspielen können, wenn man ihnen den Raum dazu eröffnet, haben sie einen ganz einen anderen Zugang zu dramatischen Texten [...].“ (W11, S. 7, Z. 314- 315)

B: „[...] dass diese Bilder in den Köpfen der Schüler lebendig werden, und da frage ich mich, ob man mit Textflächen eines Herrn Müller oder Jelinek und so weiter das schafft.“ (L2, S. 6, Z. 254- 256)

Zusammenfassend sollte erwähnt werden, dass für die Verwendung von postdramatischen Theaterstücken und in welcher Form dies gemacht wird, immer vom Grundinteresse der SchülerInnen ausgegangen werden soll, da dieses in jeder Klasse unterschiedlich ausgeprägt ist.

5.4.5. Kategorie 5: Materialien und Ideen für den Dramenunterricht

Im Kapitel 5 „Materialien und Ideen für den Dramenunterricht“ werden Informationen der befragten LehrerInnen zusammengefasst, woher diese ihre Materialien für den Dramenunterricht beziehen. Hierfür werden unterschiedliche Materialien genannt, die man als LehrerIn zur Verfügung gestellt bekommt, wie zum Beispiel Schulbücher, Literaturgeschichten und Unterrichtsvorlagen.

Im Bereich der verwendeten Sekundärliteratur beschäftigen sich die befragten LehrerInnen größtenteils mit Unterrichtsmaterialien, im Konkreten mit Lektürehilfen von Klett, Oldenbourg, Königs Erläuterungen, Mentor, Reclam und von unterschiedlichen Verlagen wie Calwer, Verlag an der Ruhr oder Cornelsen.

B: „Was ich sehr viel verwende, [...] diese Mentor Bändchen. [...] ja, da profitiere ich als Lehrer mit so und so viele Dienstjahre immer noch. [...] Also das ist meine Hauptquelle sozusagen.“ (OÖ8, S. 12, S. 525- 534)

Weiters wird im Bereich der Sekundärliteratur auf Dramenführer und Bände zur Analyse von Theaterstücken hingewiesen. Anregungen finden die InterviewpartnerInnen auch in Fachzeitschriften wie *Praxis Deutsch* oder *Ide*, in Tageszeitungen oder in Theaterprogrammheften zu bestimmten Stücken, die gute Hintergrundinformationen, Recherchen und Inhaltsangaben bieten. Da die Schulbibliothek über diese Fachzeitschriften und auch über Lektürehilfen verfügt, kann ein schneller Zugriff auf dramendidaktische Unterrichtsmaterial gegeben werden.

B: „Nein, ohne Sekundärliteratur geht nichts. Ich meine, geht nichts ist übertrieben, aber [...] man hat es gern, das ist so.“ (OÖ4, S. 9, Z.369- 371)

Eine andere Sichtweise als die der Lehrperson OÖ4 vermittelt eine Aussage einer befragten Person, die nicht davon ausgeht, dass Sekundärliteratur im Sinne von Analysen zu Theaterstücken oder Lektürehilfen immer benötigt werden:

B: „[...] weil ich lese lieber das Stück selber, lasse den Autor sprechen. Das ist die unmittelbare/ der unmittelbare Zugang über den Text ist der wichtigere als der theoretische.“ (OÖ5, S. 12, 497- 499)

Weiters nehmen die InterviewpartnerInnen ihre Ideen aus dem Internet, aus dem Film und Fernsehen und aus Zeitungen. Dabei spielt, laut der Beschreibung einer befragten Lehrkraft, die unbewusste Aufmerksamkeit eine große Rolle:

B: „Eher zufällig, unbewusste Aufmerksamkeit, dem Umfeld gegenüber schauen, was sich ein wenig tut, so.“ (OÖ7, S. 8, Z. 342- 343)

Weitere Anregungen bietet der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen, der besonders förderlich für die Suche nach Materialien ist, da hier sowohl Material als auch Eindrücke des Unterrichtsgeschehens bei der Verwendung bestimmter Methoden und Themen ausgetauscht werden können.

Ideen und Materialien werden auch der eigenen Aus- und Fortbildung entnommen. Hier wurde angegeben, dass die eigene Lehrkraft ein Vorbild war, da diese hilfreiche Methoden verwendet und Lust am Theaterspielen bei den Schülerinnen und Schülern geweckt hat. Besonders förderlich sei ebenfalls die fachdidaktische Ausbildung auf der Universität gewesen. Als hilfreich für den Dramenunterricht wurde auch die Teilnahme an Theaterworkshops und Theatergruppen beschrieben, da dabei unterschiedliche theaterpädagogische Methoden kennengelernt werden können.

Weitere Unterrichtsmaterialien können durch den Besuch von Fortbildungsseminaren gesammelt werden. Hier ist speziell eine Aussage einer Lehrperson zu nennen, die ein Seminar zu modernen Dramen absolviert und davon besonders profitiert hat, da viele unterschiedliche Methoden und Unterrichtsmaterialien vorgestellt wurden, die im Dramenunterricht Verwendung finden könnten.

B: „Also wie es jetzt war, das Dramenseminar, auf das war ich schon sehr gespannt, weil es einfach um moderne Dramen gegangen ist [...] und der hat wirklich die Texte mit uns dann auch so gemacht und besprochen, und da hat man was mitnehmen können. (OÖ1, S. 10, Z. 402-403, 407- 408)

Zusammenfassend kann aber gesagt werden, dass die befragten Lehrpersonen größtenteils im Dramenunterricht mit Lektürehilfen arbeiten, da diese bereits konkret auf den Unterricht abgestimmt sind und die Unterrichtsvorbereitung der LehrerInnen somit erleichtert wird.

5.4.6. Kategorie 6: Dramendidaktische Positionen

In diesem Kapitel geht es um die Auseinandersetzung mit dramendidaktischen Positionen der LehrerInnen. Dabei sollen Informationen darüber gegeben werden, ob ein Wissen der LehrerInnen über dramendidaktische Theorien besteht, woher dieses Wissen genommen wird und welche Einstellungen die befragten Personen dazu haben. Die Unterkategorien setzen sich aufgrund dessen folgendermaßen zusammen: **„Wissen“, kein „Wissen“, „Wissenserlangung“ und „Einstellungen der LehrerInnen“.**

Im Unterkapitel **„Wissen“** kann zusammengefasst werden, dass vier der befragten LehrerInnen angeben, schon einmal von diesen dramendidaktischen Positionen gehört zu haben. Allerdings konnte keine der interviewten Personen konkrete Positionen oder Vertreter nennen, da entweder nur eine sehr grobe Vorstellung darüber besteht oder eine Auseinandersetzung damit vor längerer Zeit stattgefunden hat und deshalb zum Teil schon wieder vergessen wurde.

Eine der vier befragten Person gab an, bereits im Studium eine selektive Auswahl an dramendidaktischen Methoden getroffen zu haben. Um welche theoretische Positionierung es sich dabei genau handelt und von wem diese stammt, kann nicht angeführt werden.

B: „Ja, also ich glaube, dass ich da während dem Studium schon selektiv eine Auswahl getroffen habe, was mir gefällt und mit was ich etwas anfangen kann, dass ich mir das irgendwie herausgepickt habe im Unterbewusstsein und das jetzt einfach anwende.“ (W21/1, S. 10, Z. 401- 403)

Zwei der Personen, die schon eine Auseinandersetzung mit dramendidaktischen Positionen gehabt haben, gaben an, sich aktuell nicht mehr mit diesen zu beschäftigen, da diese das Gefühl haben, mit ihrem Wissen über das Thema bereits ausgelastet zu sein.

B: „Ich lese glaube ich relativ viele didaktische Sachen, aber also speziell jetzt für Dramen nicht. Da habe ich das Gefühl, ich finde meinen Auslanger mit dem, was ich schon kenne.“ (W11, S. 9, Z. 388- 390)

B: „Nein, weil ich glaube einfach, dass sich da nichts verändert hat, es kann nicht mehr mehr Positionen geben, die haben wir auch schon gehabt im Studium [...]“ (L3, S. 12, Z. 496- 497)

Im Folgenden sollen im Unterkapitel „**Kein Wissen**“ die Darstellungen der LehrerInnen zusammengefasst werden, die über keine Kenntnisse im Bereich dramendidaktischer Positionen verfügen. Diese geben an, dass es im Schulalltag sehr schwierig sei, eine fachdidaktische Literatur zu überschauen. Dabei gehen die befragten LehrerInnen davon aus, dass reine fachdidaktische Werke nicht gelesen werden, sondern eher Fachzeitschriften, die diese theoretischen Positionen auch vermitteln, aber durch gewisse Unterrichtsmodelle schon einen praktischen Bezug haben.

B: „Aber, dass ich jetzt viele theoretische Schriften auch noch lese, da lese ich ehrlich gesagt lieber was anderes.“ (OÖ8, S. 13- 14, Z. 586- 588)

Weiters wurde von den Lehrenden argumentiert, dass sie einerseits im Bezug auf Dramendidaktik nicht am neuesten Stand seien, da ihre Studienzeit schon sehr lange her ist. Andererseits erklärten manche, dass dies ein Bereich sei, der Teil der Ausbildung sein sollte, in ihrem Studium allerdings keine Vermittlung fand. Ein weiteres Kriterium, das genannt wurde, beschäftigt sich auch mit der Tatsache, dass zu wenig Interesse an dramendidaktischen Positionen besteht.

B: „Aber ich glaube dadurch, dass ich es weder im Studium transportiert, also zumindest in meinem Fall nicht transportiert worden ist, noch auch sonst für mich persönlich nicht so eine große Rolle spielt. Da fehlt wahrscheinlich auch noch mehr das Interesse.“ (OÖ7, S. 9, Z. 364- 367)

B: „[...] mich interessieren diese Beipacktexte/Zetteln, die es da immer gibt, die interessieren mich eigentlich einmal gar nicht [...]. Und diese Vermittlung über Dritte, die braucht man nicht immer. Das mag zwar bequem sein, wenn man sich das nicht zutraut [...].“ (OÖ5, S. 11, Z. 482- 486)

Da in den Befragungen der LehrerInnen über dramendidaktische Positionen zusammenfassend gesagt werden kann, dass im Lehralltag keine Auseinandersetzung mit dieser Thematik stattfindet, soll im Unterkapitel „**Möglichkeiten der Wissenserlangung**“ geklärt werden, in welchen Bereichen diese theoretischen Positionen auf die Praxis übergreifen.

Laut Aussagen der LehrerInnen findet eine Auseinandersetzung dieser Thematik am ehesten in Fachzeitschriften statt, da hier didaktische Theorien in Form von Unterrichtsmodellen verpackt werden.

B: „[...] was in „Praxis Deutsch“ drinnen ist, ja, das kann man sich dann rausnehmen, da kommen diese Didaktiker möglicherweise ja vor, nicht, aber schon in einem Art Unterrichtsmodell, nicht.“ (OÖ8, S. 13-14, Z. 484- 486)

Eine mögliche Einbeziehung von dramendidaktischen Positionen erwarten sich die befragten LehrerInnen in der Aus- und Fortbildung. Hier wird darauf verwiesen, dass die Vermittlung von Theorien in der Ausbildung stattfinden sollte, um im LehrerInnenalltag darauf zurückgreifen zu können.

Eine Auseinandersetzung mit dieser Thematik findet sich nach Aussagen der LehrerInnen auch in der Fortbildung, da hier Seminare, die sich mit der Beschäftigung mit Dramen im Unterricht beschäftigen, angeboten werden. Kritisiert wird hierbei jedoch, dass die Möglichkeit für LehrerInnen sich fortzubilden durch die geringe Anzahl an Seminare schrumpft.

B: „Es hat ja auch Fortbildungsveranstaltungen gegeben früher, die wirklich noch qualitativ sehr hochwertig waren. Ist auch nicht mehr der Fall, weil einfach rund herum alles eingespart wird. Wir haben die Möglichkeit gar nicht, dass sowas diskutiert wird, [...] und wenn es angeboten wird, kommt es zum Teil nicht zu Stande, es dreht sich alles um die neue Matura.“ (L3, S. 13, Z. 531- 535)

In der letzten Unterkategorie „**Einstellungen der LehrerInnen**“ sollen die Meinungen der befragten Personen zu dramendidaktischen Theorien zusammengefasst werden. Dieser Teil steht im engen Zusammenhang zu der Frage, ob LehrerInnen über ein Wissen an dramendidaktischen Theorien verfügen. Warum didaktische Werke von den befragten Personen nicht gelesen werden, erklären sie durch den großen Gegensatz zwischen Theorie und Praxis, da ihrer Meinung nach nur wenig umsetzbar ist, wie es in der Theorie vorgeschlagen wird.

B: „Das Problem ist, dass, ich glaube, dass viele auf der Uni, von die Didaktiker, sehr weit weg sind. Die wenigsten einen Zugang direkt, einen unmittelbaren Zugang zur Praxis haben, vielleicht von einer sehr theoretischen Position ausgehen und die Umsetzungen von einer so reinen Theorie in die Praxis oft ein bisschen schwierig wird.“ (L1, S. 14, Z. 590- 593)

Dass eine Diskussion über fachdidaktische Theorien in der Praxis dennoch sehr wünschenswert wäre, erklären zwei befragte Lehrpersonen. Eine Auseinandersetzung damit im Lehralltag wird von der betreffenden Person jedoch als realitätsfern bezeichnet, da der Schwerpunkt momentan in der Auseinandersetzung mit der Zentralmatura liegt.

B: „Es wäre wunder wunder wunderschön wenn das passieren würde, [...] dass wieder Deutschlehrer zusammenstehen, Praxis Deutsch aufhaben und Positionen zu Didaktik diskutieren. [...] aber leider Gottes ist die Verwertbarkeit, die ökonomische Verwertbarkeit und die Funktionalisierbarkeit von Literatur im Vordergrund, und da ist ein Drama von der/ da passt das nicht rein.“ (L3, S. 13, Z. 535- 540)

Dennoch sollte, nach Aussage der Person W18, auch versucht werden, die eigenen Unterrichtsmaterialien didaktisch zu reflektieren. So sei die Theorie für den Unterricht genauso wichtig wie die praktische Anwendung.

B: „Also ich bin aber ein Mensch, der glaubt, dass Praxis ohne Theorie genau so blind ist wie Theorie ohne praktischen Bezug.“ (W18, S. 18, Z. 807- 809)

6. ZUSAMMENFASSUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Im Folgenden sollen die im Kapitel 5 dargestellten Forschungsergebnisse hinsichtlich meiner Forschungsfragen zusammengefasst und interpretiert werden. Um eine inhaltliche Strukturierung zu gewährleisten, soll dabei eine Orientierung an den Subfragen der Hauptfragestellungen erfolgen.

6.1. Methodische Verfahren im Dramenunterricht

a) Welche unterschiedlichen methodischen Verfahren werden im Dramenunterricht angewendet?

Aufgrund der Ausführungen der befragten LehrerInnen kann zusammengefasst werden, dass diese sehr viele unterschiedliche Methoden im Dramenunterricht nutzen. Im Bereich des Lesens geben alle InterviewpartnerInnen an, Theatertexte zu lesen, wobei hier zwischen dem Lesen als Hausarbeit und dem gemeinsamen Lesen in der Schule unterschieden werden muss. So erfolgt der Großteil der Lesearbeit zu Hause mittels Leitfragen, während im Unterricht einzelne Szenen entweder in verteilten Rollen oder in Form einer szenischen Lesung gelesen werden.

Weiters kann in Bezug der methodischen Verfahren auf das analytisch-kognitive Lesen verwiesen werden, das laut Interviewergebnisse von allen Interviewpartnerinnen und -partnern durch das Analysieren von Textausschnitten verwendet wird, da der Lehrplan eine Auseinandersetzung damit fordert. Neben der Analyse von unterschiedlichen Merkmalen, nämlich der Miteinbeziehung von Zitaten oder einer psychologischen Dimension, steht bei der Analyse von Dramen der gattungstheoretische Ansatz im

Mittelpunkt, der die Auseinandersetzung mit strukturspezifischen Merkmalen und eine literaturhistorische Eingliederung fordert. Laut Angaben der befragten Lehrpersonen wird dies von allen verlangt. Dass sich diese Form der Beschäftigung mit Dramentexten nicht nur in der Literatur am häufigsten durchgesetzt hat, sondern auch im praktischen Unterricht als beständigster dramendidaktischer Ansatz fungiert, kann aufgrund der Darstellungen der befragten LehrerInnen bestätigt werden.

Eine wichtige Erkenntnis, die aus dem Bereich **Dramen lesen** gezogen werden kann, ist das Bewusstsein der LehrerInnen darüber, dass eine Annäherung an ein Theaterstück nicht nur über das Lesen erfolgen sollte, sondern die theatralische Qualität des Textes berücksichtigt werden muss. Das Einbeziehen von aufführungsbezogenen Aspekten, das in dramendidaktischen Werken als Hauptziel des Dramenunterrichts verstanden wird (Vgl. Kap. 2.1), kann somit auch in der praktischen Anwendung als erfüllt bezeichnet werden. Der Kritik Löseners, dass dramatische Texte im Unterricht noch immer wie epische Texte gelesen werden, kann aufgrund der Interviewergebnisse widersprochen werden.³³⁷

Dass eine Hinführung zur theatralischen Ebene des Theatertextes immer weiter in den Mittelpunkt des Dramenunterrichts gerät, kann durch die Antworten der LehrerInnen auf die Frage nach dem Verhältnis von Theatertext und Aufführung verdeutlicht werden. Hier wird von sieben Lehrpersonen angegeben, dass der Text gegenüber der Aufführung vorrangig ist. Diesen Ausführungen zufolge ist zwar anzunehmen, dass sich ein großer Teil der LehrerInnen vorrangig mit dem Text befasst. Da dies jedoch von einigen LehrerInnen anders gewünscht wird, kann von einer positiven Entwicklung hinsichtlich der Miteinbeziehung der theatralischen Ebene gesprochen werden. Wie eine Umkehrung der Verhältnisse möglich gemacht wird, erscheint unter der Berücksichtigung der Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern, dass die schulischen Rahmenbedingungen für eine Vorrangstellung der theatralen Ebene nicht gegeben sind, besonders schwierig.

Ein methodisches Verfahren, das im Bereich der Dramendidaktik gerne angewendet wird, beschäftigt sich mit dem **Inszenieren von Dramen**. 13 der 15 befragten LehrerInnen verwenden unterschiedliche Methoden für die Inszenierung von Dramen im Unterricht. Zwei der LehrerInnen beschäftigen sich nicht mit Formen der szenischen Darstellung mit der Begründung, nicht kompetent genug zu sein bzw. keine Zeit dafür

³³⁷ Vgl. Lösener, Hans: Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse. München: Wilhelm Fink 2006. S. 304.

im Unterricht zu finden. Erfahrungen mit dem Theaterspiel würden SchülerInnen sowieso durch Zusatzfächer wie „Bühnenspiel“ oder „English in action“ oder durch schuleigene Theaterproduktionen machen. Fraglich ist hier nur, ob im Bereich des Dramen Inszenierens nur von dem Unterrichtsziel ausgegangen werden soll, dass SchülerInnen Erfahrungen im Theaterspielen machen. Denn tatsächlich bietet der spielerische Umgang mit dem Text viel mehr; nämlich auch die nähere Hinführung zum Text, die zugleich ein besseres Verständnis der betreffenden Szene ermöglicht.

Besonders beliebt für die Unterstufe scheint die Methode der Dramatisierung von epischen und lyrischen Texten, die als Einstieg in die Auseinandersetzung mit dramatischen Formen gedacht ist. Weitere Verwendung findet das traditionelle darstellende Spiel in Form eines Nachspielens bestimmter Szenen in Gruppen, das unterschiedliche Formen annehmen kann. Sei es in Form von kreativen Bearbeitungen der Abänderung einer bestimmten Szene oder durch bestimmte Rollenvergaben an die SchülerInnen, die zum Beispiel als Regisseure und Regisseurinnen oder als KritikerInnen fungieren.

Neben dem darstellenden Spiel bedienen sich LehrerInnen auch der Methoden der Szenischen Interpretation, wie zum Beispiel durch das Bauen von Standbildern oder durch das Arbeiten mit Scharaden. Ob hier den Lehrerinnen und Lehrern bewusst ist, dass es sich bei diesen Verfahren um jene handelt, die der Methode der Szenischen Interpretation entnommen sind, kann allerdings nicht festgestellt werden.

Unterschiedliche Spielformen wie pantomimisches Darstellen, das Handpuppenspiel, das Stegreiftheater oder Improvisationsformen wie der Theatersport finden bei den LehrerInnen Eingang in das Verfahren der Drameninszenierung. Eine weitere Möglichkeit des produktiven Arbeitens mit Drameninszenierung bieten auch eigene Filmproduktionen der SchülerInnen; als Beispiel wurde die Verfilmung einer dramatisierten Ballade genannt.

Trotz der Vielzahl an Methoden, die dabei verwendet werden, konnte in der Auswertung der Interviews festgestellt werden, dass die befragten LehrerInnen zwar einige Methoden nennen können, hier jedoch ein Problem bei der richtigen Definition der jeweiligen Begriffe besteht, was folgende Vermutungen zulässt:

Das Problem der richtigen Begriffsbestimmung der Methoden ist dadurch gegeben, dass LehrerInnen zwar über diese Verfahren Bescheid wissen, ihre theoretische Fundierung jedoch nicht klar ist. Wie bereits durch die Aussagen der InterviewpartnerInnen bewusst wird, berufen sich diese auf der Suche nach

Unterrichtsmaterialien auf Lektürehilfen und auf Vorschläge von Lehrbüchern und Fachzeitschriften, die bereits konkrete Aufgabenstellungen geben, und die, wie auch von den Lehrerinnen und Lehrern bestätigt, eins zu eins übernommen werden. Dabei werden LehrerInnen auf zahlreiche Verfahren wie auf das Darstellen von Szenen oder auf Standbilder aufmerksam. Welchen theoretischen Hintergrund diese Methoden haben bzw. wie diese konkreten Methoden definiert werden, wird in den betreffenden Aufgabenstellungen nur selten vermittelt. Eine konkrete Auseinandersetzung mit Methoden zum Inszenieren von Dramen würde demnach eine Lektüre von fachdidaktischen Werken erfordern, die, wie uns durch die Aussage der LehrerInnen bereits in der Darstellung der Untersuchungsergebnisse zuteilwird, aufgrund des Zeitmangels und des geringen Interesses nicht stattfindet.

Eine weitere Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Dramen im Rahmen der szenischen Methoden und des handlungs- und produktorientierten Deutschunterrichts bieten Schreibaufgaben, die von den befragten Lehrerinnen und Lehrern regelmäßig verwendet werden. Diese empfehlen die InterviewpartnerInnen im Rahmen von Projektaufgaben oder als Hausaufgaben, in kreativen Ausgestaltungen in Form eines Portfolios, eines Lesetagebuches oder auch im Bereich der Leistungsbeurteilung. Hier wurden als Beispiel die Verwendung eines Theaterstückes für ein Schularbeitsthema oder die Überprüfung durch eine Lernzielkontrolle genannt. Weiters bietet es sich an, Rechercheaufgaben zu geben oder Schreibaufgaben in die Vor- oder Nachbereitung von Theaterbesuchen zu integrieren.

In Bezug auf die methodischen Verfahren unterscheiden LehrerInnen zwischen kreativen und interpretatorischen Schreibaufgaben. Kreative Schreibaufgaben werden hauptsächlich in der Unterstufe und in der neunten Schulstufe verwendet, die durch das Schreiben eines inneren Monologes in Form eines Briefes oder eines Tagebucheintrages oder eines Dialoges zwischen zwei Figuren eine besondere Auseinandersetzung mit bestimmten Figuren des Dramas ermöglichen. Zu den kreativen Schreibaufgaben zählen auch Umschreibungen des Textes, wie beispielsweise einen anderen Schluss zu finden, eine Szene aus einer anderen Perspektive darzustellen oder selbst eigene Dramensequenzen zu schreiben. Interpretatorische Schreibaufgaben werden im Dramenunterricht hingegen im Bereich des Schreibens von Theaterkritiken oder einer Werkbesprechung genutzt.

Auch in Bezug auf Schreibaufgaben kann zusammenfassend auf eine regelmäßige Verwendung im Dramenunterricht verwiesen werden, da nur eine der befragten Personen angegeben hat, keine Schreibaufgaben im Dramenunterricht zu verwenden,

da dies nur im Bereich des Schreibunterrichts eine Rolle spiele. Der Großteil der LehrerInnen, die Schreibaufgaben verwenden, beschäftigt sich allerdings mit kreativen Schreibaufgaben. Nur drei LehrerInnen gaben an, sich mit keinen kreativen Schreibaufgaben auseinander zu setzen, da dafür einerseits keine Zeit im Unterricht bleibe, andererseits diese in Hinblick auf die Zentralmatura keine Rolle mehr spielen würden. Bei zwei dieser drei LehrerInnen finden allerdings interpretatorische Schreibaufgaben eine Verwendung. Die dritte befragte Person gibt an, dass keine kreativen Aufgaben gegeben werden, da es ihrer Meinung nach keinen Sinn ergibt, bestehende Texte großer Autoren und Autorinnen umzuändern. Ob jedoch andere Arten von Schreibaufgaben stattfinden, konnte nicht herausgefunden werden.

b) Wie kann der Umgang der LehrerInnen mit Theateraufführungen beschrieben werden?

Aufgrund der Angaben der befragten LehrerInnen wird versucht, den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu Theateraufführungen vor allem durch Theaterbesuche zu vermitteln. Ziel dieser Aufführungsbesuche ist es, die SchülerInnen mit der Institution Theater vertraut zu machen und diese dadurch als künftige Theaterkonsumenten und -konsumentinnen gewinnen zu können. Gleichzeitig bedeutet das Sehen einer Aufführung eine Vertiefung zum reinen Lesestück und die Möglichkeit, unterschiedliche Inszenierungsformen im Theater zu begreifen.

Grundsätzlich konnte anhand der Interviews festgestellt werden, dass sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen sehr gerne ins Theater gehen, da dies ein besonderes Erlebnis für beide Seiten darstellt und sich positiv auf die Klassengemeinschaft auswirkt.

In Bezug auf die Häufigkeit von Theaterbesuchen kann zusammengefasst werden, dass 14 von 15 befragten LehrerInnen regelmäßig mit ihren Klassen ins Theater gehen. Diese Aussage bezieht sich vor allem auf Besuche von großen Theaterhäusern mit Oberstufenklassen, wobei auch zu erwähnen ist, dass ebenfalls mit der Unterstufe Theateraufführungen besucht werden. Dies betrifft allerdings aufgrund der Schulstufe und der frühen Spielzeit hauptsächlich Jugendtheaterstücke bzw. kleinere Theaterhäuser. Nur eine Lehrperson erwähnte, keine Aufführungen mit SchülerInnen zu besuchen, da dies aufgrund der exponierten Lage der Schule zu viel Aufwand wäre. Ein Ersatz ist laut der Lehrkraft durch den Besuch von Schulproduktionen bzw. Gastspiel-Theatergruppen gegeben. In Bezug auf diese Aussage erscheint es allerdings fraglich, ob schuleigene Theaterstücke den Schülerinnen und Schülern den

selben Eindruck vermitteln können wie professionelle Theaterstücke in renommierten Theaterhäusern.

Aufgrund der unterschiedlichen Schullagen – acht der befragten LehrerInnen unterrichten an Landschulen, sieben in der Stadt – soll nun versucht werden, einen Rückschluss auf den Umgang der LehrerInnen mit Theaterbesuchen zu ziehen. Wie bereits in der Beschreibung des Ausgangsmaterials erwähnt wurde, soll bei dieser Darstellung berücksichtigt werden, dass aufgrund der geringen Zahl an Probanden und Probandinnen keine allgemein gültigen Aussagen über Häufigkeiten von Theaterbesuchen am Land und in der Stadt gemacht werden können. Dennoch sollte ein Versuch gemacht werden, dieses Verhältnis adäquat darzustellen.

Von 14 LehrerInnen, die regelmäßig Theateraufführungen besuchen, gehen neun LehrerInnen ein bis zwei Mal pro Schuljahr und Klasse ins Theater, sechs nützen dieses Angebot öfters. Da es in diesem Bereich von einer sehr subjektiven Meinung abhängt, wann von einem häufigen und wann von einem seltenen Theaterbesuch zu sprechen ist, muss dies auch von den subjektiven Empfindungen der LehrerInnen abhängig gemacht werden.

So halten sich die meisten LehrerInnen, die Theateraufführungen ein bis zwei Mal besuchen, für relativ seltene Theaterbesucher. Hier kann allerdings nicht davon gesprochen werden, dass nur bei LehrerInnen, die an Landschulen unterrichten, von einer seltenen Anzahl an Theaterbesuchen pro Jahr ausgegangen werden kann, da sogar drei von sieben befragten LehrerInnen an Stadtschulen ebenfalls angeben, diese in einer Häufigkeit von ein bis zwei Mal zu besuchen.

Bei den Lehrerinnen und Lehrern an Landschulen kann der Besuch von ein bis zwei Theateraufführungen mit den Schülerinnen und Schülern als Regelfall bezeichnet werden, da dies sieben von acht befragten Lehrpersonen betrifft. Die Lehrkraft, die drei bis fünf Theateraufführungen pro Jahr mit ihrer Klasse besucht, kann somit im Bereich der LehrerInnen von Landschulen als Ausnahme dargestellt werden. Daher kann vermutet werden, dass die exponierte Lage von Schulen und der damit verbundene größere Aufwand, eine Theateraufführungen für Klassen zu organisieren, auch zu einer geringeren Anzahl an Theaterbesuchen führt. Im Rahmen der Interviews wurde allerdings spürbar, dass der Wille der LehrerInnen, Theateraufführungen viel öfter zu besuchen, durchaus vorhanden ist. Dabei würde laut Angabe der befragten Lehrkräfte der damit verbundene Zeit- und Organisationsaufwand nicht gescheut werden. Viel

eher liegt das Problem an den meist zu viel bestellten Karten, da diese bei einem Ausfall von SchülerInnen nicht mehr retourniert werden können, an den damit einhergehenden steigenden Buspreisen und an der Nichtbereitschaft mancher Eltern, ihre Kinder nach dem Theaterbesuch am Schulort abzuholen.

Bei den LehrerInnen in der Stadt stellt ein häufigerer Besuch von Theaterstücken allerdings nicht die Ausnahme dar, da von den sieben InterviewpartnerInnen mehr als die Hälfte, also vier LehrerInnen angeben, öfter als ein bis zwei Mal Theateraufführungen anzusehen. Drei befragte Personen sprechen von drei bis vier Besuchen, während eine Lehrkraft von einer Häufigkeit von sechs bis sieben Theaterstücken pro Schuljahr ausgeht.

Dennoch kann vermutet werden, dass die Anzahl der Theaterbesuche auch sehr stark vom jeweiligen Interesse der LehrerInnen selbst abhängt und nicht ausschließlich von der Lage der Schule bestimmt wird. Dies kann damit begründet werden, dass drei LehrerInnen von Stadtschulen dieses Angebot auch nicht öfter nützen, obwohl ein Theaterbesuch ihnen leichter und schneller möglich wäre als der befragten Lehrperson der Landschule, die trotzdem mit großer Begeisterung vier bis fünf Mal pro Jahr Theaterstücke besucht.

Aufgrund der Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass LehrerInnen in Stadtschulen öfter Theaterstücke besuchen als die befragten Lehrpersonen am Land. Dennoch sollte berücksichtigt werden, dass es sich bei fast allen LehrerInnen um einen regelmäßigen Besuch der umliegenden Theater handelt. Von einem zufriedenstellenden Ergebnis der befragten LehrerInnen am Land kann in Bezug auf die Häufigkeit von durchschnittlich ein bis zwei Theaterbesuchen pro Jahr und Klasse nicht ausgegangen werden. Positiv sei allerdings das Bewusstsein der LandlehrerInnen darüber, dass das Besuchen von Theateraufführungen ein Teil des Dramenunterrichts sei, der eigentlich öfters als eins bis zwei Mal genutzt werden sollte. Ein befriedigenderes Ergebnis kann bei den befragten Lehrpersonen in der Stadt mit einem durchschnittlichen Theaterbesuch von drei Mal festgestellt werden. Aufgrund ihrer Nähe zu größeren Theaterhäusern wäre allerdings ein häufigerer Besuch erhofft worden.

Die besuchten Stücke finden eine Aufbereitung in Form von Vor- und Nachbereitungen, die bei allen LehrerInnen als wichtiger Teil einer Auseinandersetzung mit einem Theaterbesuch empfunden werden. Während die Nachbereitung eines Theaterstückes als Pflichtprogramm im Unterricht dargestellt wird,

geben zwei befragte Personen an, dass auf die Vorbereitung eines Stückes manchmal verzichtet werden kann, da die SchülerInnen lernen sollen, sich eine eigene Meinung über das Gesehene zu bilden. Die restlichen 13 InterviewpartnerInnen gehen allerdings davon aus, dass die Lernenden darüber Bescheid wissen sollten, was sie im Theater erwartet.

Zur Vorbereitung eines Theaterstückes wird von den Lehrerinnen und Lehrern empfohlen, die Texte zu lesen oder eine Einführung über das Stück, sei es durch Inhaltsangabe, Interpretationsansätze oder Informationen über den Autor bzw. die Autorin und den geschichtlichen Kontext, zu geben. Positiv wird auch die Möglichkeit vermerkt, Theaterpädagogen und -pädagoginnen oder Dramaturgen und Dramaturginnen zu engagieren, die vor dem Theaterbeginn eine Einführung in das Stück geben.

Im Bereich der Stückvorbereitung wurde von einer befragten Lehrkraft auch empfohlen, die SchülerInnen anzuregen, sich darüber Gedanken zu machen, wie eine Inszenierung aussehen könnte, wie die SchauspielerInnen dargestellt werden bzw. wie der Bühnenraum gestaltet wird. Ob es der betreffenden Lehrkraft bewusst ist, dass sie sich der Methode der simulierten Dramaturgie und Inszenierung bedient bzw. dass es für dieses Verfahren eine Benennung in Form einer dramendidaktischen Methode gibt, ist fraglich.

Besonders interessant wäre zu wissen, woher die befragten LehrerInnen Kenntnis über diese unterschiedlichen Aufgabenstellungen erlangen, wenn diese nicht aus den fachdidaktischen Werken entnommen werden. Daher könnte vermutet werden, dass LehrerInnen bei der Unterrichtsvorbereitung selbst Gedanken und Ideen entwickeln, wie Dramen im Unterricht erarbeitet werden können, ohne zu versuchen, diese theoretisch zu reflektieren. Dies könnte auch die Tatsache erklären, warum bestimmte dramendidaktische Methoden im Unterricht eine andere Anwendung finden als in den theoretischen Werken vorgeschlagen wird. Die Kreativität der LehrerInnen im Umgang mit Dramen kompensiert so die dramendidaktische theoretische Auseinandersetzung größtenteils.

Eine Nachbereitung des Theaterbesuches ist laut den Aussagen der InterviewpartnerInnen großteils als LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch in der nächsten Unterrichtseinheit geplant. Dabei soll der allgemeine Eindruck der SchülerInnen erfragt werden, um anschließend unterschiedliche Bereiche, wie zum Beispiel die SchauspielerInnen, die Bühnenräume, Kostüme oder Publikumsreaktionen im Sinne einer Aufführungsanalyse zu besprechen. Eine Auseinandersetzung mit

Schreibaufgaben kann laut der befragten LehrerInnen ebenfalls Teil der Nachbereitung im Sinne des Schreibens einer Theaterkritik oder eines Briefes an den Autor bzw. die Autorin sein.

Eine weitere Methode, sich mit Theateraufführungen im Unterricht auseinander zu setzen, stellt die Aufführungsanalyse dar. Diese erfolgt laut Angaben der LehrerInnen im Rahmen der Nachbereitung des besuchten Theaterstückes durch Beobachtungsaufgaben während der Aufführung oder durch die Analyse von aufgezeichneten Theateraufführungen oder Dramenverfilmungen. Hier beschäftigen sich die LehrerInnen bei der Analyse vor allem mit unterschiedlichen Vergleichen, zum Beispiel von Text und Aufführung, von der eigenen spielerischen Erarbeitung und professionellen Inszenierungen oder verschiedenen Aufführungen. In Bezug auf die Kriterien, die bei der Aufführungsanalyse eine Rolle spielen, kann auf eine semiotische Analyse verwiesen werden. Auch hier ist es wiederum fraglich, ob sich die LehrerInnen der Verwendung dieser bestimmten Methode bewusst sind. Aufgrund der Tatsache, dass die befragten LehrerInnen bei der Frage nach einer Aufführungsanalyse unterschiedliche Kriterien wie SchauspielerInnen, Kostüme, Räume, Musik etc. aufgezählt haben, kann vermutet werden, dass dies nicht der Fall ist, sondern sich diese bei der Analyse auf jene Aspekte stützen, die ihnen durch bestimmte Kenntnisse im Bereich Dramentheorie naheliegend erscheinen.

In der Auseinandersetzung mit Theateraufführungen wird von den LehrerInnen auch angegeben, SchülerInnen die Möglichkeit des Kontaktes zum Theaterbetrieb ermöglichen zu wollen. Dies funktioniert einerseits durch die Einladung von SchauspielerInnen oder von Dramaturgen und Dramaturginnen für die Vor- und Nachbereitung von Theaterbesuchen und durch Führungen an den Theaterhäusern, andererseits aber durch die Möglichkeit, den Produktionsprozess eines Theaterstückes mit einer Klasse zu begleiten. Diese Verfahren stellen jedoch Methoden dar, die nur in Ausnahmesituationen verwendet werden können und laut Angaben der LehrerInnen auch nicht besonders häufig im Einsatz sind. So kann in Bezug auf die Begleitung des Produktionsprozesses eines Theaterstückes aufgrund der Ausführungen des Interviewpartners bzw. der Interviewpartnerin vermutet werden, dass dies nicht für das breite Publikum angeboten wird, sondern dass Klassen, die daran teilnehmen möchten, einen Aufnahmeprozess durchlaufen müssen, bei dem nur eine Klasse ausgewählt wird. Außerdem bieten nicht alle Theaterstätten diese Möglichkeit an. Daher muss von erschwerten Bedingungen für Klassen von Landschulen, die für diese Projekte weite Strecken auf sich nehmen müssten, ausgegangen werden. Gleichzeitig

stellt es auch für Landschulen eine Schwierigkeit dar, SchauspielerInnen oder Dramaturgen und Dramaturginnen in die Klasse einzuladen.

Zusammenfassend kann hier davon ausgegangen werden, dass die Möglichkeit, SchülerInnen mit dem Theaterbetrieb vertraut zu machen, besonders für Schulen in ländlichen Gebieten sehr gering bis unmöglich ist. Eine Anwendung im städtischen Gebiet tritt nach Aussagen der befragten InterviewpartnerInnen aufgrund des großen Zeitaufwandes ebenfalls nur marginal in Erscheinung.

c) Welche Rolle spielen dabei Medien für den Dramenunterricht?

Medien werden im Dramenunterricht hauptsächlich für das Ansehen von Ausschnitten aufgezeichneter Theateraufführungen und Dramenverfilmungen mittels DVD, Video oder YouTube genützt. Dies wird laut Aussagen der InterviewpartnerInnen von allen LehrerInnen verwendet, da es als Hilfsmittel dient, die SchülerInnen an die theatralische Ebene des Textes heranzuführen. Medien sollen weiters neben der passiven Aufnahme durch das Ansehen von Ausschnitten auch aktiv durch die Produktion von Filmen verwendet werden.

Weitere Verwendung findet das Hörspiel, um den Schülerinnen und Schülern die Theatersprache vorzustellen, das Internet für das Abspielen von YouTube Ausschnitten und für Rechercheaufgaben, die Zeitung, um sich mit Theaterkritiken auseinander setzen zu können, und Bilder für die Beschäftigung mit Inszenierungsfotos.

Aufgrund der Tatsache, dass alle LehrerInnen Ausschnitte aus Theateraufführungen im Unterricht ansehen, somit alle befragte Personen Medien im Dramenunterricht verwenden, kann zusammengefasst werden, dass Medien eine wichtige Rolle im Unterricht spielen. Wie oft dies jedoch der Fall ist, kann, laut Angaben der LehrerInnen, von den technischen Gegebenheiten der Klassen abhängig gemacht werden. Auffällig ist, dass besonders jene befragte LehrerInnen, die gerne Medien verwenden, bewusst auf die gute Ausstattung der Klasse aufmerksam machen. Diese geben an, dass die häufige Verwendung von Medien ohne eine gute Ausstattung nur schwer möglich und auch sehr mühsam wäre, da dies durch den Raumwechsel mit Zeitverlust verbunden ist. Nur eine befragte Lehrperson gab an, nicht häufig mit Medien in Bezug auf das Ansehen von Aufführungen zu arbeiten. Grund ist hier die fehlende technische Ausstattung in der Klasse, da das Ansehen auf einem kleinen Fernsehschirm keinen großen visuellen Eindruck bedeutet.

Eine häufige Nutzung von Medien im Dramenunterricht scheint somit nur durch eine Ausstattung jeder Klasse mit Beamer und Leinwand erreicht zu werden. Ob dies im schulischen Alltag und im Rahmen des Schulbudgets umsetzbar ist, ist jedoch fraglich. Weiters sei dahingestellt, ob dies zwingend nötig sei, da ein Zeitverlust durch den Wechsel des Raumes auch vermieden werden kann, indem die Kinder vor dem Stundenbeginn oder bereits die Deutschstunde davor darüber informiert werden. Dies würde allerdings eine zusätzliche Organisation und eine weitere Vorausplanung der LehrerInnen verlangen.

d) Woher nehmen LehrerInnen ihre Ideen und Materialien für den Dramenunterricht?

Grundsätzlich kann zusammengefasst werden, dass diese aus unterschiedlichen Materialien zusammengesucht werden, die den Lehrerinnen und Lehrern zur Verfügung stehen, wie zum Beispiel Schulbücher, Literaturgeschichten und Unterrichtsmaterialien. Eine wichtige Rolle spielen auch im Bereich der Sekundärliteratur zahlreiche Lektürehilfen, die konkrete Aufgabenstellungen bieten und somit auch direkt im Unterricht eingesetzt werden. Eine befragte Lehrkraft gab sogar an, diese als Hauptquelle für die Unterrichtsvorbereitung zu verwenden.

Besonders hilfreiche Anregungen bieten den Lehrerinnen und Lehrern auch Artikel in Fachzeitschriften wie *Praxis Deutsch* oder *Ide*, die auf der Suche nach Unterrichtsmaterialien gerne genutzt werden. Dies wurde vor allem von jenen InterviewpartnerInnen positiv vermerkt, deren Schulbibliothek über diese Fachzeitschriften verfügt und diese somit einen schnellen Zugriff auf diese Unterrichtsmaterialien ermöglicht.

Weitere Ideen sammeln die befragten LehrerInnen auch durch unbewusste Aufmerksamkeit bei der Lektüre von Tageszeitungen (Theaterkritiken, Premierenberichte etc.), durch Film und Fernsehen und dem Internet. Profitiert wird unter anderem auch durch den Austausch von Materialien und Ideen mit Kollegen und Kolleginnen.

Einige befragte LehrerInnen verwiesen auch darauf, wie dramendidaktische Methoden konkret gesammelt werden können. Diese gingen hauptsächlich von der Aus- und Fortbildung aus, sodass einerseits auf die eigene Schulbildung verwiesen werden konnte, in der der Deutschlehrer bzw. die Deutschlehrerin bereits einen guten Methodengrundstock bekommen hat. Andererseits würde die Fortbildung eine große Rolle spielen, in der vor allem konkret bei Dramenseminaren viele Anregungen aufgenommen werden. Sinnvoll sei in diesem Bereich auch die persönliche

Auseinandersetzung mit dem Theater, sei es durch die Teilnahme an Workshops oder an Theatergruppen.

6.2. Umgang der LehrerInnen mit dramendidaktischen Positionen

a) Beschäftigen sich LehrerInnen mit diesen theoretischen Ansätzen?

Die Frage, ob sich die befragten Lehrpersonen mit dramendidaktischen Positionen auseinandersetzen, kann aufgrund der Aussagen der LehrerInnen mit „nein“ beantwortet werden. Vier der befragten 15 LehrerInnen haben zwar angegeben, schon einmal von diesen dramendidaktischen Positionen gehört zu haben, konkrete Nennungen konnte aber keine der befragten Lehrkräfte machen. Dies wurde einerseits damit begründet, dass diese nur eine sehr grobe Vorstellung davon hatten, andererseits wurde vermerkt, dass eine Beschäftigung mit dramendidaktischen Theorien vor längerer Zeit stattgefunden hat, aber zum Teil schon wieder vergessen wurde. Eine aktuelle Auseinandersetzung mit diesen Theorien findet laut einer befragten Lehrperson nicht statt, da diese bereits im Studium eine selektive Auswahl an Methoden unterbewusst getroffen hat und diese nun anwendet. Welche Positionierungen dahinter stehen, konnte allerdings auch hier nicht angeführt werden. Eine konkrete Auseinandersetzung mit dramendidaktischen Theorien findet daher im Lehralltag bei keiner der befragten Lehrpersonen statt. Dies wird durch unterschiedliche Einstellungen der InterviewpartnerInnen zu dramendidaktischen Theorien begründet. Zwei der befragten LehrerInnen gaben an, im Bereich der Dramendidaktik das Gefühl zu haben, ihren Ausländer im Unterricht mit dem bereits vorhandenen Wissen zu finden. Dies wurde von einer Lehrperson damit begründet, dass es diese Positionen bereits in ihrer Studienzeit gegeben habe. Eine Veränderung oder Erweiterung der dramendidaktischen Positionen könne sich diese somit nicht vorstellen.

Eine weitere Begründung der InterviewpartnerInnen, warum sich LehrerInnen nicht mit diesen Theorien beschäftigen, geht von der Schwierigkeit aus, fachdidaktische Literatur im Schulalltag überschauen zu können. Das Lesen von Fachzeitschriften wird dabei den reinen fachdidaktischen Werken vorgezogen, da diese durch die Darstellung von Unterrichtsmodellen bereits einen praktischen Bezug haben.

Hier können auch Argumente von LehrerInnen angeführt werden, die angeben, sich nicht mit dramendidaktischen Theorien zu beschäftigen, da das Interesse der LehrerInnen zu gering ist bzw. manche Lehrkräfte in diesem Bereich nicht am neuesten Stand sind.

Weiters wurde von den Interviewpartnerinnen und -partnern argumentiert, dass dramendidaktische Positionen eine Auseinandersetzung in der universitären fachdidaktischen Ausbildung finden sollten, diese aber in den meisten Fällen der LehrerInnen keine Verwendung fand. Da jedoch davon auszugehen ist, dass in einer fachdidaktischen Ausbildung an der Universität nicht alle Themenbereiche vollständig abgedeckt werden können, erscheint es demnach hinsichtlich der Tatsache, dass Weiterbildung als wichtiger Teil des LehrerInnenberufs angesehen werden kann, fraglich, ob eine geringe bis keine Auseinandersetzung mit dramendidaktischen Theorien damit gerechtfertigt werden kann, dass diese an der Universität nicht gelehrt wurden.

Aufgrund der obigen Ausführungen steht nun die Frage im Mittelpunkt, woher LehrerInnen Informationen über dramendidaktischen Methoden bekommen, wenn es doch laut Ergebnisse der Interviews bei den LehrerInnen zu keiner Auseinandersetzung mit dramendidaktischen Positionen kommt. Hier kann vermutet werden, dass den LehrerInnen gewisse „Rezepte“ vermittelt werden, wie Dramen im Unterricht erarbeitet werden. Hierbei kann aufgrund der Interviewanalyse angenommen werden, dass es sich bei diesen „Rezepten“ um Aufgabenstellungen und Materialien aus Lektürehilfen, Seminaren und Schulbüchern handelt, die von den Lehrerinnen und Lehrern gerne verwendet werden, da es sich dabei um Unterrichtsmodelle handelt, die direkt in den Unterricht übernommen werden können. Allerdings beziehen sich diese Unterrichtsmaterialien auf eine praktische Herangehensweise, was bedeutet, dass der Schwerpunkt auf die Darstellung unterschiedlicher Methoden und Materialien gelegt wird, eine theoretische Fundierung dieser unterschiedlichen Verfahren allerdings im Rahmen dieser „Rezepte“ nicht stattfindet.

Dass dies nicht nur bei unterschiedlichen Aufgabenstellungen in Lektürehilfen und Lehrbüchern der Fall ist, sondern auch in Fortbildungsseminaren, soll anhand einer Aussage einer befragten Lehrkraft dargestellt werden, die vor kurzem ein Seminar zur Erarbeitung moderner Dramen besucht hat. Diese gibt an, dass bei diesem Dramenseminar grundsätzlich die Beschäftigung mit methodischen Verfahren im Vordergrund stand. Die teilnehmenden LehrerInnen mussten demnach genauso wie die SchülerInnen am Text arbeiten, wobei auch das Umsetzen methodischer Verfahren, wie zum Beispiel das Darstellen von Szenen, Teil des Seminars war. Dieses Beispiel zeigt, dass auch Seminare dem oben genannten Prinzip folgen und den Lehrerinnen und Lehrern Rezepte vermitteln, die zwar eine Wissenserweiterung an methodischen Verfahren ermöglichen, die theoretische Fundierung dieser Begriffe jedoch dabei verabsäumt wird.

Die Vermutung, dass es aufgrund dieser Vermittlung reiner methodischer Rezepte zu keiner zwingenden Auseinandersetzung mit theoretischen Positionen bei den Lehrerinnen und Lehrern kommen muss, um über aktuelle Unterrichtsmaterialien im Bereich Dramendidaktik zu verfügen, würde demnach auch die Frage klären, warum es bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen des Interviews öfters zu Problemen bei der Definition bestimmter Methoden kam.

b) Wie finden dramendidaktische Positionen Eingang in den Unterrichtsalltag und wo?

In Bezug auf die Frage, ob dramendidaktische Positionen Eingang in den Unterrichtsalltag finden, antworteten alle befragten LehrerInnen mit „nein“. Dies hat damit zu tun, dass dramendidaktische Positionen laut der InterviewpartnerInnen in keinen Lehrbüchern oder sonstigen Arbeitsmaterialien präsent sind, sodass eine Auseinandersetzung mit diesen Theorien eine zusätzliche Beschäftigung über den Unterricht hinaus erfordern würde. Dass dies von den Interviewpartnerinnen und -partnern allerdings nicht betrieben wird, hängt mit der skeptischen Einstellung der befragten Personen gegenüber theoretischen Positionen zusammen. Diese sehen einen großen Gegensatz zwischen theoretischen Vorschlägen der FachdidaktikerInnen und der praktischen Umsetzungsmöglichkeit, da die Autoren und Autorinnen laut der befragten Lehrpersonen zu sehr von einem theoretischen Standpunkt ausgehen, der sich mit der praktischen Anwendung nur sehr selten vereinbaren lässt. Nur eine Lehrperson gibt an, dass der Theorie ein ebenso großer Stellenwert wie der Praxis zugeschrieben werden sollte, und dass Unterrichtsmaterialien sowohl einen praktischen als auch einen theoretischen Bezug brauchen.

Auf die Frage, wo LehrerInnen Informationen über diese dramendidaktische Theorien im schulischen Zusammenhang bekommen könnten, gaben diese an, am ehesten in Fachzeitschriften wie *Praxis Deutsch* eine Auseinandersetzung mit theoretischen Modellen zu erwarten, diese jedoch in den Zeitschriften bereits in ein Unterrichtsmodell integriert sind. Eine weitere Beschäftigung mit dieser Thematik könnte auch in der Aus- und Fortbildung stattfinden, wobei hier kritisiert wurde, dass in der LehrerInnenfortbildung nur mehr wenige Seminare angeboten werden, die sich aber zur Zeit größtenteils alle mit der Zentralmatura auseinander setzen.

Laut der Meinung einer befragten Lehrperson hat die Schwerpunktsetzung auf die Zentralmatura auch zur Folge, dass eine Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Theorien nicht mehr möglich ist. Eine Beschäftigung damit, beispielsweise in Form von Diskussionen, wurde hier als äußerst wünschenswert beschrieben, ist jedoch in der

Realität nicht umzusetzen. In diesem Zusammenhang kann auch aufgrund der häufigen Aussagen der LehrerInnen, die Zentralmatura als Begründung für die Verabsäumung, sich mit gewissen dramendidaktischen Theorien oder Verfahrensweisen auseinander zu setzen, zu nennen. Dies zeigt auch die Aussage einer LehrerIn, die angibt, keine Fortbildungen mehr besuchen zu können, die sich nicht mit der Zentralmatura beschäftigen. Somit scheint, als würde dieses Hindernis nicht nur mehr die Einzelperson LehrerIn betreffen, sondern bereits die gesamte fachdidaktische Ausbildung.

6.3. Der Umgang mit zeitgenössischen Theaterstücken im Dramenunterricht

a) Wie lässt sich der Umgang der LehrerInnen mit zeitgenössischen Texten im Dramenunterricht beschreiben?

Um die Frage zu klären, wie die InterviewpartnerInnen mit zeitgenössischen Texten umgehen, sollte vorher erläutert werden, was die befragten LehrerInnen unter zeitgenössischer Literatur verstehen. Dazu konnten unterschiedliche Auffassungen gefunden werden. Die meisten Lehrpersonen setzten den Beginn der zeitgenössischen Literatur entweder mit der 68er Bewegung gleich oder gingen von einer späteren Klassifizierung mit Anfang der 80er und 90er aus. Daraus kann interpretiert werden, dass die Annahme Kammlers, die LehrerInnen würden zeitgenössische Dramenliteratur mit Autoren und Autorinnen der Nachkriegsliteratur wie Frisch oder Dürrenmatt gleichsetzen³³⁸, aufgrund der Befragungsergebnisse nicht bekräftigt werden.

In Bezug auf die Frage, wie zeitgenössische Theaterstücke im Unterricht Verwendung finden, wurde von den LehrerInnen angegeben, dass diese erst ab der 11. bzw. 12. Schulstufe verwendet werden sollten. Diese werden von den meisten Lehrerinnen und Lehrern in Form von Textausschnitten bearbeitet. Eine genauere Auseinandersetzung wäre laut Angaben der befragten Personen in einem Wahlpflichtfach leichter möglich, da es sich dort um literarisch besonders interessierte SchülerInnen handelt und daher mehr Zeit für diesen Themenbereich verwendet werden könnte.

Die InterviewpartnerInnen waren sich jedoch grundsätzlich darüber einig, dass auch im Regelunterricht Theaterstücke der Gegenwart im Unterricht eine Verwendung finden

³³⁸ Vgl. Kammler: Das Theater der Gegenwart in didaktischer Perspektive. S. 372.

sollten, da diese das Theater der Zeit darstellen und es die Aufgabe des Deutschunterrichts sei, den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Theaterformen darzustellen.

Aufgrund der Aussage der LehrerInnen, dass sich diese in Bezug auf die Stückauswahl moderner Theaterstücke hauptsächlich am Spielplan der umliegenden Theaterstätten orientieren, liegt die Vermutung nahe, dass zeitgenössische Theaterstücke nicht in den „geheimen Kanon“ an Dramentexten neben *Faust* und *Woyzeck* eingereiht werden können. Falls es sich allerdings anbietet, ein modernes Theaterstück im Theater zu sehen, wird dies gerne genützt. Bei der Stückauswahl wird weiters darauf geachtet, dass es sich dabei um Theaterstücke handelt, die über einen nachvollziehbaren Inhalt verfügen. Dabei wurden folgende Autoren und Autorinnen genannt, die für die InterviewpartnerInnen als SchreiberInnen der zeitgenössischen Literatur zählen: Elfriede Jelinek, Peter Handke, Felix Mitterer, Peter Turrini, Wolfgang Bauer, Thomas Bernhard und Yasmina Reza.

b) Welche Rolle spielen postdramatische Theaterstücke im Dramenunterricht?

Auf die Frage, welche Erfahrungen die befragten LehrerInnen mit postdramatischen Texten im Deutschunterricht gemacht haben, antworten fünf von 15 InterviewpartnerInnen, schon einmal mit dieser Theaterform gearbeitet zu haben. Aufgrund der Aussage der LehrerInnen, dass die Postdramatik keine große Rolle in ihrem Unterricht spielt, ist es schwierig festzustellen, ob eine Regelmäßigkeit bei der Verwendung von Stücken dieser Theaterform bei den befragten Personen vorherrscht. So beschreibt eine/r dieser fünf LehrerInnen, die bereits Erfahrungen mit postdramatischen Texten gemacht haben, dies eher als Ausnahmesituation.

Laut den Angaben der LehrerInnen wird auch unterschieden, ob postdramatische Theaterstücke im Unterricht erarbeitet oder diese im Theater besucht werden. Zwei von diesen LehrerInnen gaben an, im Unterricht keine postdramatischen Theaterstücke zu verwenden, sondern diese nur im Theater angesehen zu haben. Da diese Stücke jedoch auch vor- und nachbereitet wurden, kann interpretiert werden, dass diese LehrerInnen sich sehr wohl auch mit diesen Stücken im Unterricht auseinandergesetzt haben, auch wenn diese nicht dezidiert gelesen wurden.

Drei dieser sechs InterviewpartnerInnen gaben schließlich an, schon einmal im Unterricht mit postdramatischen Stücken gearbeitet zu haben, allerdings nur in Ausschnitten. Eine große Bedeutung hat diese dramatische Form allerdings auch nicht

in ihrem Unterricht. Da es aber das Theater der Zeit ist, müsse es im Dramenunterricht zumindest gestreift werden.

Dass zehn der befragten Personen keine postdramatischen Theaterstücke im Unterricht aufgreifen, hat unterschiedliche Begründungen. So geben einige LehrerInnen an, selbst keinen Zugang oder Interesse an dieser Theaterform zu haben. Weitere Gründe seien der Zeitaspekt, da die Postdramatik sehr viel Erarbeitungszeit im Unterricht verlangen würde, und die Meinung einer befragten Person, dass die Auseinandersetzung mit dieser Form keinen Ertrag für den Unterricht hätte. Weitere zwei befragte JunglehrerInnen konnten noch keine postdramatischen Texte verwenden, da diese noch keine geeignete Schulstufe unterrichteten.

Zusammenfassend kann dargestellt werden, dass mit fünf LehrerInnen, die bereits mit postdramatischen Texten gearbeitet haben, ein erfreuliches Ergebnis festzustellen ist. Aufgrund der Ausführungen in dramendidaktischen Werken und eigener Erfahrungen im Zusammenhang mit der Postdramatik, die diese Theaterform als wenig brauchbar für den Deutschunterricht deklarieren, wäre ein umgekehrtes Ergebnis dieser Studie dennoch denkbar gewesen. Zwar ist mit fünf Lehrkräften, die Erfahrungen mit postdramatischen Texten gemacht haben, nicht von einer großen Anzahl zu sprechen. Dabei sollte aber nicht vergessen werden, dass von zehn Interviewpartnern und -partnerinnen, die noch nie Texte der Postdramatik verwendet haben, sich sieben Personen vorstellen könnten, diese im Unterricht auszuprobieren, aber aufgrund der unterrichtenden Klassen und Altersstufen in letzter Zeit noch keine Gelegenheit dazu gehabt haben.

Aufgrund dieser Darstellungen und der Tatsache, dass es sich bei der Postdramatik um eine relativ junge Theaterform handelt, die noch wenig bekannt ist und sich erst allmählich in den verschiedenen Theaterhäusern entwickelt, kann vermutet werden, dass diese in den nächsten Jahren auch im Dramenunterricht eine breitere Verwendung findet. Erfreulich ist demnach nicht nur die vielen Erfahrungen der LehrerInnen mit dieser Thematik, sondern auch die Bereitschaft der befragten Personen, sich auf diese schwierige Theaterform, die einiges an Vorbereitung und Wissen von den Lehrerinnen und Lehrern verlangt, einzulassen.

c) Welche Erfahrungen haben LehrerInnen bei der Erarbeitung von postdramatischen Theaterstücken?

Bei der Auseinandersetzung mit postdramatischen Formen im Dramenunterricht können die Eindrücke der LehrerInnen als durchaus unterschiedlich beschrieben

werden. Dies betrifft ebenso die Reaktionen der SchülerInnen gegenüber dieser Theaterform, die von großem Interesse an der Inszenierungsform über passiver Teilnahme bis zu totaler Ablehnung reichen. Einigkeit der LehrerInnen bestand allerdings darüber, dass eine Auseinandersetzung mit postdramatischen Theaterstücken als grundsätzlich schwierig zu beschreiben ist. Dies kann damit begründet werden, dass das Verstehen dieser Stücke eine reifere Persönlichkeit der Rezipienten verlangt, die größtenteils von 17 bis 18-jährigen Schülerinnen und Schülern noch nicht angenommen werden kann. So werden die Lernenden mit literaturtheoretischen Begriffen wie der Dekonstruktion oder mit dem Stilmittel der Ironie konfrontiert, die den Zugang zu dieser Textform erschwert. Dies wird auch besonders verstärkt durch das Fehlen der dramatischen Gliederung wie zum Beispiel der Handlung und Figuren.

Aufgrund dieser Schwierigkeiten schlagen die befragten LehrerInnen vor, postdramatische Theaterstücke, die gemeinsam in der Schule gelesen werden, erst ab der 12. Schulstufe und nur in Ausschnitten zu verwenden. Eine weitere Möglichkeit wäre auch, diese nur im Theater zu sehen und dabei auf das Lesen der Texte zu verzichten, da ein Verständnis dieser Texte erst durch die Inszenierung erfolgen würde.

Da die Lehrenden das Arbeiten mit der Postdramatik mit der ganzen Klasse als kompliziert darstellen, empfehlen diese, diese Theaterform einerseits in einem Wahlpflichtfach zu bearbeiten, andererseits mögliche Stücke als Wahlliteratur für ein Referat für interessierte SchülerInnen anzubieten. Dabei wird davon ausgegangen, dass eine Vorstellung dieser Theaterform den Lernenden nach dem Motto „das gibt es auch“ durchaus zugemutet werden kann, eine nähere Beschäftigung würde allerdings zu weit gehen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die befragten LehrerInnen einige Vorschläge geboten haben, um die Lernenden möglichst ertragreich an die Postdramatik heranzuführen. Wie eine Erarbeitung jedoch konkret erfolgen kann, soll immer vom Grundinteresse der SchülerInnen abhängig gemacht werden. Dass es im schulischen Alltag zu einer breiteren Auseinandersetzung mit dieser Theaterform kommt, als eigentlich erwartet, wurde ebenfalls gezeigt. Dennoch kann vermutet werden, dass für eine Durchsetzung der Postdramatik als Stoffgebiet im Dramenunterricht mehr Interesse der lehrenden Personen und eine persönliche fachspezifische Auseinandersetzung gefordert wäre.

7. RESUMÉ

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Umgang dramatischer Texte im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I und II und vor allem mit der Frage, welche dramendidaktische Methoden und Verfahren im Dramenunterricht verwendet werden. Der zweite Schwerpunkt dieser Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Postdramatik, die sich als junge Theaterform gerade in den Theaterstätten entwickelt, sich im Deutschunterricht bis jetzt wie alle Formen der zeitgenössischen Theaterliteratur allerdings nur wenig durchsetzen konnte. Im Rahmen der Diplomarbeit wurde geklärt, welche Rolle die Postdramatik im Dramenunterricht spielt und wie diese eingesetzt wird. Diesen Fragen wurde schließlich sowohl im praktischen als auch im empirischen Teil der Diplomarbeit nachgegangen.

Der theoretische Teil der Arbeit stellt grundsätzliche dramendidaktische Positionen und Verfahren dar, die in der fachdidaktischen Literatur vom Lesen der Dramentexte über das Spielen und Schreiben bis zu Theaterbesuche reichen. Der zweite Teil der theoretischen Arbeit klärt in einem weiteren Schritt die Rolle zeitgenössischer Dramenliteratur im Deutschunterricht und beschäftigt sich konkret mit der Definition des postdramatischen Theaters und dessen Verwendungsmöglichkeit in der Schule.

Im empirischen Teil folgen Ergebnisse einer LehrerInnenbefragung zum Umgang mit Theaterstücken im Unterricht, die einerseits zeigen, welche methodischen Vorgehensweisen von den Interviewpartnerinnen und -partnern herangezogen werden und auf welche theoretischen Positionen sich diese berufen. Andererseits wurde versucht herauszufinden, ob postdramatische Texte eine Rolle im Unterricht der befragten Lehrpersonen spielen und wie diese zum Einsatz kommen. Bei den befragten Interviewpartnerinnen und -partnern handelt es sich um sieben LehrerInnen, die in der Stadt unterrichten, und um acht Lehrkräfte einer ländlichen Umgebung. Dabei wurde gefragt, ob es einen Unterschied in der Erarbeitung von dramatischen Texten zwischen Stadt- und Landschulen gibt.

Eine Auswertung dieser Ergebnisse fand mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring statt, die das Material mit Hilfe eines Kategoriensystems auswertet. Hier muss allerdings vermerkt werden, dass aufgrund der geringen Zahl an befragten LehrerInnen nur ein beschränktes Bild einer realen LehrerInnensituation gezeigt werden konnte. Dies sollte vor allem bei den Ergebnissen hinsichtlich dem Verhältnis von Stadt und Land berücksichtigt werden.

In Bezug auf die methodischen Verfahren, die in der fachdidaktischen Literatur empfohlen werden, kann zusammengefasst werden, dass diese in einer Vielzahl im praktischen Unterricht verwendet werden. Dabei spielen alle Rezeptionsebenen, die für die Erarbeitung von Dramen wichtig sind, eine Rolle: Dramentexte werden von den Schülerinnen und Schülern gelesen, sie werden angesehen und sie werden inszeniert. Das Bewusstsein, wie theoretisch fundiert diese Begriffe und Verfahrensweisen sind, ist allerdings bei den befragten Personen nicht vorhanden. Dass eine theoretische Fundierung dieser Methoden fehlt, wirkt aufgrund der Ergebnisse der Interviews, dass sich LehrerInnen mit keinen dramendidaktischen Positionen beschäftigen, durchaus nachvollziehbar. Denn diese geben an, mit keinen dramentheoretischen Konzepten vertraut zu sein, da dies eine zusätzliche Auseinandersetzung mit dramendidaktischen Werken verlangen würde, die jedoch von den Lehrerinnen und Lehrern nicht gelesen werden.

Somit muss die Frage geklärt werden, woher die befragten Lehrpersonen ihr Wissen über dramendidaktische Methoden nehmen. Hierbei kann vermutet werden, dass den befragten Lehrerinnen und Lehrern „Rezepte“ zur Erarbeitung von Dramentexten vermittelt werden müssen, die jedoch rein methodisch angelegt sind. Aufgrund der Aussage, dass die InterviewpartnerInnen methodische Vorschläge zahlreichen Lektürehilfen, Schulbüchern und Fachzeitschriften entnehmen, kann vermutet werden, dass diese „Rezepte“ aus diesen beschriebenen Behelfen stammen. Warum in der Praxis bestimmte Methoden eine andere Verwendung finden, als in der Theorie vorgeschlagen wird, könnte auch einen zweiten Grund haben. Hier ist anzunehmen, dass sich die befragten LehrerInnen bei der Unterrichtsplanung nicht immer auf Lektürehilfen berufen, sondern sich auch selbst Gedanken und Ideen über die Umsetzung im Unterricht machen, ohne dies theoretisch zu reflektieren. Da diese dramendidaktischen Methoden auch ohne theoretische Fundierung dennoch zahlreich im Unterricht verwendet werden, kann angenommen werden, dass die Kreativität der befragten Lehrkräfte in der Gestaltung des Dramenunterrichts die Auseinandersetzung mit dramendidaktischen Theorien größtenteils kompensiert.

In einem nächsten Schritt sollen abschließende Bemerkungen über die Auswirkung dieser empirischen Studie gemacht werden. Um diese Studie zu erweitern, wäre es nötig, eine größere Anzahl an Probanden und Probandinnen zu befragen. Dies würde die Möglichkeit eröffnen, tiefere qualitative Einblicke zu gewinnen und durch den Einsatz von quantitativen Forschungsmethoden einen breiteren Blick auf dieses Forschungsfeld geben zu können. Weiters würden quantitative Methoden, wie etwa

Fragebogenstudien, die Generalisierbarkeit erhöhen. Eine inhaltliche Modifikation der Untersuchungsmethodik wäre ebenfalls denkbar – dies ließe Rückschlüsse auf weitere inhaltliche Schwerpunkte zu.

Die vorliegende Studie untersuchte dramendidaktische Methoden und Konzepte vom praktischen Standpunkt aus und versuchte die Methoden, die tatsächlich in der unterrichtlichen Praxis eingesetzt werden, auf Theorien zurückzuführen. Der umgekehrte Weg könnte ebenso wertvolle Einblicke bieten: die Vorschläge zur praktischen Umsetzung, die sich in vielen fachdidaktischen Werken finden, könnten im Rahmen von Aktionsforschungsprojekten einer realen Probe unterzogen werden. Dies würde somit einen Versuch darstellen, eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis, die laut Aussagen der befragten LehrerInnen nur in den seltensten Fällen erreicht wird, zu schaffen. Weiters würde dies auch erlauben, methodische Aspekte gezielt zu evaluieren und zu verbessern. Dadurch wäre eine Verbesserung der Unterrichtsqualität ebenfalls denkbar.

Im Hinblick auf die obigen Ergebnisse der empirischen Studie können auf einige Hinweise für die fachdidaktische Forschungen hingewiesen werden. Da dramendidaktische Positionen keinen Eingang in den Unterrichtsalltag der LehrerInnen finden, sollten Überlegungen für eine Verbesserung der Situation stattfinden. Dies könnte einerseits mit der vermehrten Integration dramentheoretischer Aspekte in Lektürehilfen, Fachzeitschriften und Dramenseminaren zu tun haben. Andererseits wäre es nötig, das Interesse der Lehrenden für dramendidaktische Theorien zu schaffen, da LehrerInnen oftmals von der Grundeinstellung ausgehen, dass theoretische Aspekte für einen guten Dramenunterricht wenig Bedeutung haben. Dies sollte durch die vermehrte Einbeziehung in der Aus- und Fortbildung berücksichtigt werden, zumal viele LehrerInnen darauf verweisen, auf beiden Ebenen noch nie mit dramendidaktischen Positionen in Kontakt gekommen zu sein.

Ähnliche Rückschlüsse können im Bereich der Postdramatik gezogen werden. Um diese Theaterform auch für den Dramenunterricht attraktiv zu machen, wäre ein steigendes Interesse an diesen Theaterstücken und eine persönliche Auseinandersetzung der LehrerInnen damit nötig. Da die befragten LehrerInnen angeben, keinen Zugang zu dieser Theaterform zu haben, wäre eine Einbindung dieser Stücke somit ebenfalls in der Aus- und Fortbildung wünschenswert. Eine vermehrte Eingliederung dieser Theaterform in Schulbüchern wäre demnach eine Notwendigkeit, um die Auseinandersetzung der SchülerInnen konkret mit dem Begriff der Postdramatik möglich zu machen.

8. LITERATURVERZEICHNIS

- ABRAHAM, Ulf/ Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: E. Schmidt 2005. (Grundlagen der Germanistik, 42).
- ATTESLANDER, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2010.
- BARZ, André: Theater im Deutschunterricht. Rezeption und Produktion. In: Paule, Gabriela (Hg.): Theater intermedial. Unter Mitarbeit von Marion Bönninghausen. München: kopaed 2009. (Medien im Deutschunterricht; 2008). S. 23- 34.
- BARZ, André: Vom Umgang mit darstellendem Spiel. Berlin: Volk-und-Wissen-Verl. 1998.
- BAUSE, Jens: Literaturdidaktik und Ästhetik. Eine Didaktik der ästhetischen Umorientierung, dargestellt an Untersuchungen zur dramatischen Form. Frankfurt am Main; New York: P. Lang 1999.
- BEIMDICK, Walter: Theater und Schule. Grundzüge einer Theaterpädagogik. München: Ehrenwirth 1975.
- BEKES, Peter: Das Theaterstück *Der Park* von Botho Strauß. In: Literatur im Unterricht 3 (2002). S. 261- 273.
- BEKES, Peter: Vor der Sprechanaloge. Entfremdung und Isolation in einer von Medien geprägten Welt: *Groß und klein* von Botho Strauß. In: Praxis Deutsch 181 (2001). S. 40- 44.
- BEKES, Peter/ Frederking, Volker: Moderne Dramen im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht 4 (2003). S. 4-9.
- BIBERMANN, Irmgard: Heldinnen und Helden wie wir. Dramapädagogische Unterrichtseinheiten. In: Ide 1 (2009). S. 76- 82.
- BLUMENSATH, Heinz: Ein Text und seine Inszenierung. In: Praxis Deutsch 115 (1992). S. 27-29.
- BOGDAL, Klaus- Michael/ Kammler Clemens: Dramendidaktik. In: Klaus-Michael Bogdal (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Dt. Taschenbuch-Verlag 2010. (Dtv, 30798). S. 177-189.
- DENK, Rudolf/ Möbius, Thomas: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung. Berlin: Schmidt 2010.
- DEUTSCH-SCHREINER, Evelyn: Das System Drama-Bühne. Zum zweieinhalb Jahrtausende alten Verhältnis von Dramatik und Theaterpraxis. In: Ide 1 (2009). S. 9-15.

- Die Leseliste. Kommentierte Empfehlungen. Zsgst. von Griese, Sabine/ Kerscher, Hubert u.a. Stuttgart u.a.: Reclam 1995.
- EIGENBAUER, Karl: Dramapädagogik und Szenische Interpretation. In: Ide 1 (2009). S. 62- 75.
- EIGENMANN, Susanne: Postdramatisches Theater. In: Brauneck, Manfred (Hg.): Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen, Bühnen und Ensembles. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2007. S. 795- 797.
- FISCHER-LICHTE, Erika: Semiotik des Theaters. Eine Einführung. 3 Bände. Tübingen: Narr 1983.
- FLICK, Uwe: Qualitative Forschung. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt- Taschenbuch- Verl. 1999.
- FLICK, Uwe/ Von Kardorff, Ernst u.a.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt- Taschenbuch- Verl. 2007.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa 2003.
- FROMMER, Harald: Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe. Stuttgart u.a.: Klett-Schulbuchverl. 1995.
- GADE, Regina/ Maier, Dorothee: Dramen 11.- 13. Schuljahr. Analyse und Interpretation. Stuttgart: Manz 2001.
- GÖBEL, Klaus: Drama- Deutschunterricht- Theater. 10 Thesen. In: Deutschunterricht. 53 (2000) H. 5. S. 324- 327.
- GÖBEL, Klaus: Drama und Theatralität. Zur Geschichte eines Versäumnisses in der Literaturdidaktik. In: Klaus Göbel (Hg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg, Ts: Scriptor-Verlag 1977. (Scriptor-Taschenbücher; S 115 : Literatur + Sprache + Didaktik). S. 1-22.
- HAAS, Birgit: Plädoyer für ein dramatisches Drama. Wien: Passagen-Verl. 2007. (Passagen Literaturtheorie).
- HAAS, Roland/ Willenberg, Heiner: Theater lesen, sehen, spielen. E. Unterrichtsmodell am Beisp. von Georg Büchners "Woyzeck". Stuttgart: Metzler 1988.
- HAGE, Volker: Schriftproben. Zur deutschen Literatur der achtziger Jahre. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1990. (Rororo; 8776: Rororo-Sachbuch).

- HEINZE, Thomas: Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München, Wien: Oldenbourg 2001.
- HERMANN, Harry: Interviewen als Tätigkeit. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt- Taschenbuch- Verl. 2007. S. 360- 368.
- HILF, Guido: Was analysiere ich wie? Der postmoderne „Faust“. In: Der Deutschunterricht 2 (2004). S. 20- 30.
- HOPF, Christl: Qualitative Interviews. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt- Taschenbuch- Verl. 2007. S. 349- 360.
- IACONIS, Ute-Ena: "Denn niemals gab es ein so herbes Los als Juliens und ihres Romeos". Eine szenische Exploration von Romeo und Julia. In: Praxis Deutsch 24 (2007). S. 30- 39.
- JOHNSTONE, Keith: Theaterspiele: Spontaneität, Improvisation und Theatersport. Berlin: Alexander- Verl. 1997.
- KAMMLER, Clemens: Das Theater der Gegenwart in didaktischer Perspektive. In: Deutscher Germanistenverband (Hg.): Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes. Bd. 48. Göttingen: V&R Unipress 2001. S. 372- 393.
- KAMMLER, Clemens: Gegenwartsliteratur im Unterricht. In: Klaus- Michael Bogdal (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Dtv 2002. (Dtv; 30798). S. 166-176.
- KAMMLER, Clemens: Was kommt nach Frisch und Dürrenmatt? Anmerkungen zu einem Defizit des Literaturunterrichtes. In: Clemens Kammler (Hg.): Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2000. (Deutschdidaktik aktuell ; 8). S. 123- 127.
- KAMMLER, Clemens/ Suhrmann, Volker: „Sind Deutschlehrer experimentierfreudig? Ergebnisse einer Befragung zur Lektüre von Ganzschriften der Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht der Sekundarstufe II“. In: Der Deutschunterricht 6 (2000). S. 92- 96.
- KLINGE, Reinhold: Szenisches Interpretieren. In: Der Deutschunterricht 4 (1980). S. 87- 97.
- KRAMMER, Stefan: Der Theatermacher Thomas Bernhard. Dramapädagogische Anregungen für den Deutschunterricht. In: Ide 4 (2005). S. 88- 97.
- KRAMMER, Stefan/ Tanzer, Ulrike: Theater als Methode und Gegenstand des Deutschunterrichts. In: Ide 1 (2009). S. 5- 8.

- KURTZ, Jürgen: Szenische Improvisationen: theoretische Grundlagen und unterrichtliche Realisierungsmöglichkeiten. In: Rüdiger Ahrens (Hg.): Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht. Unter Mitarbeit von Matthias Merkl und Maria Eisenmann. Heidelberg: Winter 2008. (Anglistische Forschungen; 386). S. 409- 424.
- KURZENBERGER, Hajo: Aufführungsanalyse im Deutschunterricht: Ein Vergleich der „Emilia Galotti“- Inszenierungen von Thomas Langhoff (1984) und Michael Thalheimer (2001). In: Der Deutschunterricht 2 (2004). S. 5- 17.
- LEHMANN, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren 2005.
- LINK, Dieter/ Wenzel-Roskam, Rotraud: Lesen und darstellendes Spiel. In: Friederike Harmgarth und Heide Elsholz: Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I. Gütersloh: Verl. Bertelsmann- Stiftung 1996. S. 82- 86.
- LÖSENER, Hans: Konzepte der Dramendidaktik. In: Lange, Günter/ Weinhold, Swantje (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik- Mediendidaktik- Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010. S. 297- 318.
- LÖSENER, Hans: Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse. München: Wilhelm Fink 2006.
- MAYER, Horst O.: Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München, Wien, Oldenbourg: 2008.
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz 2010.
- MERKENS, Hans: Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch- Verl. 2007. S. 286- 299.
- MEUSER, Michael/ Nagel, Ulrike: Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen: Westdt.- Verl. 1991. S. 481- 491.
- MÖBIUS, Thomas: Wie interpretiere ich ein Drama? Hollfeld: Bange 2004.
- MÜLLER, Barbara: Szenisches Lernen. Texte und Theater im Deutschunterricht. Unter Mitarbeit von Helmut Schafhausen. Hrsg. von Johannes Diekhans. Paderborn: Schöningh 2008. (Einfach Deutsch; Schöningh Unterrichtsprojekt).

- MÜLLER, Matthias: Zwischen Theater und Literatur. Notizen zur Lage einer heiklen Gattung. In: Weber, Richard (Hg.): Deutsches Drama der achtziger Jahre. Frankfurt/ Main: Suhrkamp 1992. S. 399- 431.
- MÜLLER-MICHAELS, Harro: Dramatische Werke im Deutschunterricht. Stuttgart: Klett 1975.
- PAULE, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009. (Medien im Deutschunterricht; 6).
- PAYRHUBER, Franz-Josef: Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas: Analysen und empirische Befunde, Begründungen, Unterrichtsmodelle. Rheinbreitbach: Dürr & Kessler 1991. (Schriften zur Deutsch-Didaktik).
- PAYRHUBER, Franz-Josef: Dramen im Unterricht. In: Günter Lange und Erich Wolfrum (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Bd. 2: Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider- Verlag Hohengehren 1994. S. 626- 647.
- PFISTER, Manfred: Das Drama. Theorie und Analyse. München: Fink 2001.
- POSCHMANN, Gerda: Der nicht mehr dramatische Theatertext. Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse. Tübingen: Niemeyer 1997. (Theatron; 22).
- PRIMAVESI, Patrick: Orte und Strategien postdramatischer Theaterformen. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): Theater fürs 21. Jahrhundert. München: Edition Text & Kritik 2004. (Text + Kritik; Sonderband; 2004, [2]). S. 8- 25.
- RENK, Herta- Elisabeth: Dramatische Texte im Unterricht. Vorschläge, Materialien und Kursmodelle für die Sekundarstufe I und II. Stuttgart: Klett 1978.
- RICHTER, Karin: Dramatische Szenarien im Literaturunterricht der Grundschule. In: Kurt Franz und Günter Lange (Hg.): Dramatische Formen. Beiträge zu Geschichte, Theorie und Praxis. Unter Mitarbeit von Franz-Josef Payrhuber. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007. S. 110- 129.
- ROTH-LANGE, Friedhelm: Theater lesen - Texte sehen und hören. In: Der Deutschunterricht 2 (2004). S. 2- 4.
- SCHAU, Albrecht: Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch. Stuttgart: Klett 1966.
- SHELLER, Ingo: G. E. Lessings Emilia Galotti. In: Praxis Deutsch 136 (1996). S. 67- 74.

- SCHELLER, Ingo: Szenische Interpretation. In: Praxis Deutsch 136 (1996). S. 22- 32.
- SCHELLER, Ingo: Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2008. (LinkDeutschdidaktik aktuell, 29).
- SCHEWE, Manfred: Fremdsprachen inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Dissertation. Oldenburg: BIS 1993.
- SCHUSTER, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1996.
- SCHÜLEIN, Frieder/ Zimmermann Michael: Spiel- und theaterpädagogische Ansätze. In: Klaus- Michael Bogdal (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Dt. Taschenbuch- Verlag 2002. (Dtv, 30798). S. 258- 271.
- SCHWAB, Lothar/ Weber, Richard: Theaterlexikon. Kompaktwissen für Schüler und junge Erwachsene. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor 1991.
- SEGEBRECHT, Wulf: Was sollen Germanisten lesen? Ein Vorschlag. Berlin: E. Schmidt 1994.
- SIMHANDL, Peter: Theatergeschichte in einem Band. Berlin: Henschel 2007.
- SINHUBER, Wolfgang Franz: Drama und Zeitgeist in Österreich von 1980- 1990. Dissertation. Wien 1993.
- SPINNER, Kaspar H.: Spielszenen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 166 (2001). S. 4- 9.
- STEFFENS, Wilhelm: Eric- Emmanuel Schmitt: Der Besucher – Analyse eines zeitgenössischen Dramas und didaktischer Ausblick. In: Franz, Kurt/ Lange, Günter (Hg.): Dramatische Formen. Beiträge zu Geschichte, Theorie und Praxis. Unter Mitarbeit von Franz-Josef Payrhuber. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007. S. 182- 198.
- STOCKER, Karl: Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht. Donauwörth: Auer 1972.
- THIESEN, Peter: Drauflosspiel. Weinheim, Basel: Beltz 1991.
- TSELIKAS, Elektra: Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich: Orell Füssli 1999. (Schwerpunkt Unterrichtspraxis).
- VON BRINCKEN, Jörg/ Enghart, Andreas: Einführung in die moderne Theaterwissenschaft. Darmstadt: Wissen. Buchges. 2008.

WALDMANN, Günter: Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2001.

WEILER, Christel: Postdramatisches Theater. In: Fischer-Lichte, Erika: Metzler Lexikon Theatertheorie. Stuttgart [u.a.]: Metzler 2005. S. 245- 248.

WENZEL, Karola: Im Streit um die Pausenaufsicht. Postdramatische Arbeitsweisen im Theater mit Kindern und Jugendlichen. In: Der Deutschunterricht 2 (2004). S. 71- 76.

WERMKE, Jutta: Drama ± Theater. Variationen zum Thema „Dramentext und Theateraufführung als Unterrichtsgegenstände“ unter besonderer Berücksichtigung des Regiebuchs als Beitrag zur Lösung des „Klassikerproblems“. In: Göbel, Klaus (Hg.) Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg, Ts: Scriptor-Verlag 1977. (Scriptor-Taschenbücher; S 115: Literatur + Sprache + Didaktik). S. 238- 268.

WILLE, Franz: Ab die Post! Gibt es eine Theorie für das neue Theater? Hans-Thies Lehmanns „Postdramatisches Theater“ will alles und vieles erklären. In: Theater heute 12 (1999). S. 26- 31.

INTERNETQUELLEN:

DRESING, Thorsten/ Pehl, Thorsten: Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg: Eigenverlag 2011. In: www.audiotranskription.de/praxisbuch (aufgerufen am 25.4.2012)

EIGENBAUER, Karl: Held/-in Tirol. Dramapädagogisches Methodenset. In: <http://heldintirolo.at/files/dramatechniken.pdf> (aufgerufen am 20.3.2012)

TEICHMANN, Julia: Sport ohne Schmerzen. In: Berliner Zeitung. Stand: 10.7.2006. <http://www.berliner-zeitung.de/archiv/die-erste-theatersport-wm-hat-ihr-finale-im-theater-am-kurfuerstendamm-sport-ohne-schmerzen,10810590,10402140.html> (aufgerufen am 25.4.2012)

9. ANHANG

9.1. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Umgang dramatischer Texte im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I und II. Dabei wurde mit Hilfe von qualitativen Interviews mit 15 Deutschlehrerinnen und -lehrern untersucht, welche methodischen Verfahren im Dramenunterricht verwendet werden und auf welche theoretischen Positionen sich diese berufen. Der zweite Schwerpunkt dieser Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Rolle des postdramatischen Theaters im Dramenunterricht, dessen schulische Einsetzbarkeit und die Einstellungen der Lehrenden gegenüber dieser modernen Theaterform. Weiters wurde untersucht, ob ein Unterschied in der Erarbeitung von Dramentexten zwischen Stadt- und LandlehrerInnen besteht. Eine Auswertung dieser Ergebnisse fand mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring statt. Im Hinblick auf Gebrauch und Einsatz von Theater texts im Deutschunterricht kann zusammengefasst werden, dass eine Vielzahl an dramendidaktischen Methoden im praktischen Unterricht verwendet werden, ein Bewusstsein über die theoretische Fundierung dieser Verfahrensweisen und über dramendidaktische Positionen allerdings bei den befragten Personen kaum bis nicht vorhanden ist. Daher kann aufgrund der Untersuchungsergebnisse vermutet werden, dass den befragten Lehrerinnen und Lehrern „Rezepte“ zur Erarbeitung von Dramentexten vermittelt werden, die unterschiedlichen LehrerInnenbehelfen wie Lektürehilfen, Schulbüchern und Fachzeitschriften entnommen werden. Signifikante Differenzen zwischen Stadt- und LandlehrerInnen wurden hauptsächlich im Besuch von Theateraufführungen festgestellt. Die Ergebnisse deuten an, dass Lehrkräfte in Landschulen aufgrund ihrer exponierten Lage seltener Aufführungen besuchen als LehrerInnen in der Stadt. Dennoch kann bei dem Großteil der Lehrenden von einem regelmäßigen Besuch von Theateraufführungen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern gesprochen werden. Insgesamt hat die Arbeit an und mit Dramen im Deutschunterricht an österreichischen höheren Schulen einen wichtigen Platz.

9.2. Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Elisabeth Stefanie Pecherstorfer
Geburtsdatum: 20. 05. 1989
Geburtsort: Wels, Oberösterreich
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung:

2003- 2007 Adalbert Stifter Gymnasium, ORG der Diözese Linz mit
Schwerpunkt Musik
Abschluss: Matura im Juni 2007
Seit Oktober 2007 Lehramtsstudium UF Deutsch und UF Geschichte an der
Universität Wien
Schwerpunkte:
- Neuere deutsche Literatur - Themenbereiche: Österreichische
Dramatik, Literatur & Musik, Fachdidaktik Deutsch: Dramen im
Unterricht
- Geschichte der Neuzeit und der Gegenwart