



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Theater und Schule in Wien – Kooperationen im Rahmen aufführungsbezogener Didaktik“

Möglichkeiten im Deutschunterricht der Sekundarstufe II

Verfasserin

Eva-Maria Hansinger

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Deutsch UF Englisch

Betreuer: Dr. Mag. Stefan Krammer

Josef, dem tapferen Gefährten in schweren Tagen, zugeeignet.

Thanks to good teachers, good friends, good interview partners and my gang.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Forschungsfragen und Vorgehensweise	2
1.2	Begriffsabgrenzung	4
2	Schulpolitische Rahmenbedingungen	7
2.1	Unterrichtsprinzipien und Lehrpläne.....	7
2.2	Vom BMUKK geförderte Projekte.....	9
3	Aufführungsanalyse in der Theaterwissenschaft.....	11
3.1	Hauptansätze der Inszenierungsanalyse	11
3.2	Quellen zur Inszenierungsanalyse	11
3.3	Theaterwissenschaftliche Analysemodelle.....	13
3.3.1	Transformationsanalyse (nach Hiß).....	13
3.3.2	Strukturanalyse (nach Fischer-Lichte)	14
4	Aufführungsanalyse im Deutschunterricht.....	18
4.1	Vorherrschende Problematiken.....	18
4.2	Didaktische Zielsetzungen	21
4.3	Methodische Umsetzung im Deutschunterricht	26
4.3.1	Analyse mittels Analyserastern	27
4.3.2	Erinnerungsprotokolle	29
4.3.3	Vergleich zweier Inszenierungen.....	31
4.3.4	Arbeit mit Theaterkritiken.....	32
4.3.5	Weitere Formen der Anschlusskommunikation.....	34
5	Theater und Didaktik: Grundlegende Begriffe und Herangehensweisen	38
5.1	Vom Text zum Theater.....	38
5.1.1	Drama	40
5.1.2	Inszenierung	43
5.1.3	Werktreue.....	45
5.1.4	Aufführung.....	47
5.1.5	Videoaufzeichnungen	49
5.2	Überlegungen zur Stückauswahl	50

5.2.1	Kanon der Klassiker	51
5.2.2	Zeitgenössische Stücke und Postdramatik.....	56
6	Theorie der Datenerhebung: Methodische Betrachtungen	59
6.1	Qualitative Sozialforschung.....	59
6.2	Prinzipien qualitativer Sozialforschung	61
6.3	ExpertInneninterviews	63
6.3.1	ExpertInnen und ihr Wissen.....	63
6.3.2	Interviewleitfaden.....	64
6.3.3	Kommunikationsstil	65
7	Praxis der Datenerhebung: Forschungsdesign	67
7.1	Konstruktion des Interviewleitfadens	67
7.1.1	Der eingesetzte Leitfaden	68
7.2	InterviewpartnerInnen: Auswahl und Kontaktaufnahme	71
7.3	Realisation der Interviews.....	73
7.4	Transkription: Formale Charakteristika des Materials.....	74
8	Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse	75
8.1	Einführung in die Methode	75
8.2	Bestimmung des Ausgangsmaterials u. Analyse der Entstehungssituation	78
8.3	Richtung der Analyse.....	79
8.3.1	Hauptfragestellungen der Untersuchung	79
8.3.2	Subfragestellungen der Untersuchung	80
8.3.3	Festlegung der Kategorien	82
8.4	Ablauf der Analyse	83
8.4.1	Festlegung der Analysetechnik	83
8.4.2	Definition der Analyseeinheiten	85
8.4.3	Beschreibung der Analyseschritte	85
8.4.4	Kategorien, Definitionen und Ankerbeispiele.....	86
9	Darstellung der Ergebnisse.....	87
9.1	Angebote, Inhalte und Abläufe	88
9.1.1	Art der Angebote	88
9.1.2	Inhaltliche Vermittlungsschwerpunkte.....	89
9.1.3	Lehr- und Lernziele.....	92
9.1.4	Beruf und Ausbildung der ExpertInnen	95

9.1.5	Ablauf: Dauer und Ort	96
9.1.6	Begleitmaterial	97
9.1.7	Werbemaßnahmen bezüglich der Angebote	100
9.1.8	Resonanz und Rezeption der SchülerInnen.....	102
9.2	Außensicht - Theater im Deutschunterricht	104
9.2.1	Erwartungen und Forderungen der Lehrpersonen	104
9.2.2	Vorentlastung hinsichtlich aufführungsbezogener Didaktik	106
9.2.3	Lektüre der Dramentexte	106
9.2.4	Bekannte Nacharbeiten.....	107
9.2.5	Kontinuitäten.....	107
9.2.6	Alte Konzepte: Kanon und Werktreue	108
9.3	Größeres Umfeld.....	110
9.3.1	Förderungen durch das BMUKK	110
9.3.2	Aktuelle Trends.....	111
9.4	Zahlen und Fakten	112
9.4.1	SchülerInnenkartenbeschaffung	112
9.4.2	Alter der teilnehmenden SchülerInnen	114
9.4.3	Teilnehmende Schulen	114
9.4.4	Häufigkeiten	114
9.5	Unterschiede zwischen kleineren und größeren Häusern	115
9.6	Zusammenfassung der Ergebnisse	118
10	Resümee und Ausblick	120
11	Literaturverzeichnis.....	126
11.1	Primärquellen	126
11.2	Sekundärquellen	126
11.3	Internetquellen	133
11.4	Abbildungsverzeichnis	134
12	Anhang.....	135

1 Einleitung

Ich denke, es wäre unfair, NICHT ins Theater zu gehen, wenn man in Wien lebt. Das ist eben der Unterschied zwischen Wien und Mistelbach. Wir können ins Burgtheater gehen und „Faust“ sehen. Ich zwingen sie nicht oft, aber dieses Stück MÜSSEN alle sehen. DAS macht guten Deutschunterricht aus. Sie lesen und gehen ins Theater. Sonst tun sie das als Erwachsene schon gar nicht.¹

Wien ist anders. Diese vergleichsweise kleine Stadt ist mit der beachtlichen Anzahl von 126 Spielstätten² eine wahre Theatermetropole. Sowohl Bühnenklassiker als auch Gegenwartsdramatik werden täglich und mit hohem Anspruch auf Wiener Bühnen zur Aufführung gebracht. Dieser Umstand ermöglicht gerade Lehrpersonen und SchülerInnen in und um Wien eine mediengerechte Behandlung der Gattung Drama und eine konsequente Integration von Theateraufführungen in den Deutschunterricht. Das kulturelle Angebot dieser Stadt muss daher in einen ernstzunehmenden Deutschunterricht integriert werden, ist es doch, wie das Zitat aufgreift, Aufgabe der DeutschlehrerInnen, in den SchülerInnen kulturelle Neugier zu entfachen. Wiens Theaterlandschaft ist subventioniert und hat somit einen Bildungsauftrag zu erfüllen. Die städtischen Theaterbetriebe können demnach konsultiert werden, um einen professionellen Umgang mit der Kunstform Theater im Deutschunterricht zu garantieren und SchülerInnen mithilfe aufführungsbezogener theaterdidaktischer Angebote zu mündigen Theatergänger[Inne]n heranzubilden. Wiens Kulturangebot soll daher, ganz im Sinne des Kompetenzmodells moderner Didaktiken, zur erweiterten Kulturkompetenz der Wiener SchülerInnen beitragen.

Die vorliegende Arbeit entstand in erster Linie aus dem Anliegen, mehr über den Status quo der Theaterdidaktik im Deutschunterricht in Wien zu erfahren. Sie folgt meinem persönlichen Theaterinteresse und dem Wunsch, Theaterdidaktik sinnvoll in meinen zukünftigen Unterricht einzubetten. In dieser Diplomarbeit beschäftige ich mich eingehend mit Möglichkeiten der aufführungsbezogenen Theaterdidaktik im Deutschunterricht der Sekundarstufe II und diesbezüglichen Hilfestellungen durch ExpertInnen ausgewählter Wiener Theater. Diese Arbeit vertritt den Standpunkt, dass die Institution Theater in Klassen

¹ Holzmann, Christian: autorisierte Gesprächsmitschrift aus dem Fachdidaktik-Seminar „Hooked by the book“, besucht im SoSe 2011.

² Quelle: <http://www.wien.gv.at/kultur/theater> (23. 5. 2012) , einschließlich Kinder- und Jugendtheater, Kabarett- und Stegreifbühnen, Klein- und Kleinsttheater.

der Sekundarstufe II in den Deutschunterricht miteinbezogen werden soll, vor allem wenn sich eine Zusammenarbeit aufgrund des Schulstandorts anbietet. Allgemeinbildende Höhere Schulen werden hier aufgrund ihrer größeren Zeitressourcen im Unterrichtsfach Deutsch verstärkt ins Blickfeld gerückt, was aber andere Schultypen keinesfalls ausschließen soll. Theaterrezeption sollte im Deutschunterricht praktisch umgesetzt werden, sodass SchülerInnen im Zuge ihrer Schulausbildung theaterkompetent werden können. Mithilfe von aufführungsbezogenen Analysen können rezeptive Kompetenzen entwickelt werden, die auch in Hinsicht auf andere Lebensbereiche der SchülerInnen nutzbar sind.

1.1 Forschungsfragen und Vorgehensweise

Diese Arbeit gliedert sich in zwei Abschnitte, einen theoretischen und einen empirischen. Beide Teile folgen übergeordneten Forschungsfragen, welche den Verlauf der gesamten Diplomarbeit bestimmen. Die erste Forschungsfrage lautet:

In welcher Art und Weise kann aufführungsbezogene Theaterdidaktik in den Deutschunterricht der Sekundarstufe II integriert werden?

Zur Beantwortung dieser Frage werden sowohl der derzeitige Forschungsstand der Deutschdidaktik zu diesem Thema als auch theaterwissenschaftliche Einführungswerke und Zugänge befragt, um theaterwissenschaftliche und unterrichtliche Methoden und Begriffe zur Aufführungsanalyse zusammenzuführen und vorzustellen. Eine erste Annäherung an das mir vorerst fremde Forschungsfeld der Theaterwissenschaft erfolgte in der theaterwissenschaftlichen Einführungsübung „Inszenierungs- und Aufführungsanalyse“³, bei der unter anderem Texte von Christopher Balme, Erika Fischer-Lichte, Hans-Thies Lehmann und Guido Hiß besprochen wurden. Diese Texte wurden in der vorliegenden Arbeit zu Rate gezogen. Hauptwerk auf didaktischer Seite ist Paules 2009 erschienener, ausführlicher Umriss des aktuellen Forschungsstands der Dramen- und Theaterdidaktik im Deutschunterricht mit dem Titel *Kultur des Zuschauens*, aber auch Untersuchungen von Denk und Möbius, Kammler und anderen werden miteinbezogen. Basierend auf den genannten Referenzwerken werden schlaglichtartig wichtige Begriffe und Vorgänge erläutert und didaktische Zielsetzungen einer unterrichtlichen Theaterdidaktik beschrieben. Auch methodische Umsetzungsmöglichkeiten einer aufführungsbezogenen Didaktik werden kurz

³ Wurde im Zuge der Vorrecherchen für die vorliegende Arbeit im Sommersemester 2011 besucht.

vorgestellt und auf deren Relevanz im Regelunterricht des Fachs Deutsch hin befragt. Der zweite Teil der Arbeit folgt der Forschungsfrage:

In welcher Form unterstützen die ausgewählten Wiener Theater LehrerInnen und SchülerInnen bei aufführungsbezogener Theaterdidaktik?

Im empirischen Teil wird anhand von ExpertInneninterviews ein Einblick in organisierte Beziehungen zwischen Schule und Theater in Wien gewährt. Der Schulstandort Wien mit seiner subventionierten Theaterlandschaft eignet sich hervorragend, um eine aufführungsbezogene Didaktik nach Paule zu verwirklichen. Angebote der Wiener Theater schaffen Möglichkeiten, um einen mediengerechten und professionellen Umgang mit der Kunstform Theater im Deutschunterricht zu garantieren. Die vorliegende qualitative empirische Untersuchung ermöglicht es, Hintergrundinformationen über derartige Formen der Zusammenarbeit zu erlangen. Diese Interviews mit ExpertInnen bieten neben dem Vorteil der Befragungsökonomie auch jenen der anderen Perspektive auf Theaterdidaktik, da die KulturvermittlerInnen als Außenstehende auf die Institution Schule und deren Zugang zu Theater blicken und dabei über vielfältiges Methodenwissen verfügen. Sie können auf reichhaltige Erfahrungen mit unterschiedlichsten SchülerInnengruppen zurückgreifen, die sich aus der Vielzahl der von ihnen betreuten Klassen ergeben. Das Datenmaterial aus den ExpertInneninterviews wurde anschließend mithilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring untersucht und analysiert. Die drei Hauptfragestellungen der Inhaltsanalyse lauteten:

- *Wie lässt sich das Angebot der ausgewählten Theaterbetriebe an aufführungsbezogener Theaterdidaktik beschreiben?*
- *Wie wird der im Regelunterricht stattfindende, das Theater betreffende Deutschunterricht von den InterviewpartnerInnen wahrgenommen?*
- *Wie kann die Wirkung der Bemühungen auf das größere Umfeld (Politik, Gesellschaft) beschrieben werden?*

Durch Beantwortung dieser Fragestellungen ergibt sich ein Überblick über die derzeitigen theaterdidaktischen Angebote der „Jungen Theater“⁴ in Wien.

⁴ Diese Bezeichnung bezieht sich auf die selbstgewählte Betitelung einiger Theaterbetriebe, unter der Bildungsangebote zusammengefasst werden: „Junges Volkstheater“, „Junge Burg“, „Junge Josefstadt“ etc.

1.2 Begriffsabgrenzung

Da die Begrifflichkeiten in diesem Bereich mitunter unscharf sind, soll vorab eine Abgrenzung zu in dieser Arbeit nicht genauer beschriebenen Thematiken unternommen werden. Diese Arbeit befasst sich fast ausschließlich mit aufführungsbezogener Theaterdidaktik für SchülerInnen der Sekundarstufe II.

Aufführungsbezogen bedeutet verbunden mit einer konkreten Theateraufführung, einem Theaterbesuch. Die Inszenierung eines Dramas als fertiges Produkt eines Entwicklungsprozesses wird mit den SchülerInnen besucht und aufgearbeitet.

Theaterdidaktik im engeren Sinne meint hier eine Theorie des Lehrens und Lernens über Theater als eigene Kunstform. Bei diesem Konzept werden Dramen nicht nur theaterorientiert behandelt, vielmehr steht die Auseinandersetzung mit dem Bühnenkunstwerk im Zentrum dieser Didaktik, die Einsichten in die Theaterarbeit als Interpretation eines Dramas vermitteln will.⁵ Die SchülerInnen sollen durch eine sogenannte Wahrnehmungsschulung zu kompetenten TheaterzuschauerInnen gemacht werden, oder kurz, lernen, Theater zu sehen.⁶

Eine Abgrenzung zu den anderen Termini findet sich etwa bei Payrhuber, der, seinerseits für das Kinder- und Jugendtheater, drei Konzepte ins Blickfeld rückt: Theaterdidaktik, Dramendidaktik und Theaterpädagogik. Sowohl Begriffsverwirrung als auch Schnittmenge der drei Konzepte sind groß, und um die wünschenswerte Verzahnung der Konzepte darzustellen, wählt er das Bild eines gleichseitigen Dreiecks (siehe nächste Seite). Die Konzepte umschließen das Theaterstück, ausgehend von unterschiedlichen Ausgangspunkten, und bilden gemeinsam den (Flächen-)Inhalt dieses Dreiecks.⁷

⁵ Vgl. Payrhuber, Franz-Josef: Das Drama in der Schule. Anmerkungen zur schulischen Beschäftigung mit Kinder- und Jugendtheaterstücken. In: Schneider, Wolfgang (Hg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript Verlag 2009, S. 180.

⁶ Vgl. Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009, S. 254.

⁷ Vgl. Payrhuber (2009), S. 179.



Abbildung 1: Drei Konzepte

Wie aus der an Payrhuber angelehnten Grafik ersichtlich, sind drei verschiedene Ausgangs- und Bezugspunkte zu verorten: Das Konzept der Theaterdidaktik und ihre primäre Ausrichtung auf die Aufführungsrezeption steht, wie erwähnt, im Mittelpunkt dieser Diplomarbeit. Die Dramendidaktik hingegen konzentriert sich auf den Damentext, der etwa durch imaginationsfördernde Lektüre auf einen Theaterbesuch vorbereiten kann. Im Bereich der Dramendidaktik sind auch szenisches Lesen oder Interpretieren des Textes angesiedelt.⁸ Dieses Konzept der theaterorientierten Lektüre, sowie Dramenunterricht als Literaturunterricht⁹, werden in der Arbeit ausgeklammert und nur stellenweise erwähnt. Die dritte Konzeption, die ebenfalls ausgespart wird, ist die der Theaterpädagogik. Nicht Gegenstand der folgenden Untersuchung sind daher Formen des Unterrichts, in denen SchülerInnen selbst die Rolle der ProduzentInnen einnehmen und so ein Theaterstück zur Aufführung bringen oder theatrale Formen losgelöst von der Institution Theater nutzen. Letzteres meint Formen mit vielfältigen Bezeichnungen wie Dramapädagogik, Drama Teaching, Darstellendes Spiel oder eben und vor allem Theaterpädagogik. Mit diesem Begriffskonglomerat werden aktive Spielangebote für junges Publikum bezeichnet, sei es in der Schule oder direkt im Theater. Während Payrhuber hervorhebt, dass diese Methoden durchaus Theater und Schule zusammenbringen können, da sie zum Verstehen dramen- und theaterästhetischer Prozesse anregen¹⁰, verorten sie andere eher in Opposition zum Theaterbetrieb. Theater- und spielpädagogische Ansätze waren, so etwa Hentschel, oft „motiviert vom kämpferischen Impetus gegen das professionelle Berufstheater“¹¹. Auch von

⁸ Vgl. Payrhuber (2009), S. 179.

⁹ Dies meint die gemeinsame Lektüre des Dramas, die sich nur innerhalb literaturdidaktischer Ansätze und Methoden bewegt.

¹⁰ Vgl. Payrhuber (2009), S. 181.

¹¹ Hentschel, Ingrid: Ereignis und Erfahrung. Theaterpädagogik zwischen Vermittlung und künstlerischer Arbeit. In: Schneider, Wolfgang (Hg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript Verlag 2009, S. 107.

anderer Seite werden sie polemisch als die „pädagogische Vereinnahmung des Theatralischen“¹² bezeichnet.

Sekundarstufe II als Zielgruppe: Ein weiteres Abgrenzungskriterium ergibt sich durch die Auswahl der Zielgruppe der 14- bis 19-jährigen SchülerInnen. Durch die Eingrenzung der Altersgruppe auf die Sekundarstufe II wird Kinder- und Jugendtheater weitestgehend ausgeschlossen. Stellenweise wird bedingt darauf eingegangen werden und die meisten Begriffe und Modelle lassen sich auf beiderlei Kunstformen anwenden, dennoch besteht ein großer Unterschied hinsichtlich Schwerpunktsetzung und Herangehensweise.

¹² Göbel, Klaus: Drama – Deutschunterricht – Theater. Theaterdidaktik. 10 Thesen. In: Deutschunterricht 53 (2000), S. 324.

2 Schulpolitische Rahmenbedingungen

2.1 Unterrichtsprinzipien und Lehrpläne

Diesem Kapitel muss der Kommentar vorangeschickt werden, dass es sich unerwarteterweise als schwierig herausgestellt hat, Legitimationsgrundlagen für eine Integration der Kunstform Theater im Lehrplan Deutsch zu finden. Tatsächlich wird das Wort „Theater“ sowohl in den Bildungs- und Lehraufgaben als auch in den didaktischen Grundsätzen der AHS Oberstufe vergeblich gesucht und ist weder im produktiven noch im rezeptiven Sinne in den Lehrplänen der Sekundarstufe II an AHS integriert. Dieser Umstand ist bedauerlich und soll dennoch nicht davon abhalten, nach Bildungsbereichen zu suchen, für die Theater eine konstruktive Maßnahme und Bereicherung darstellt.

Die Lehrpläne für die AHS-Oberstufe, wie sie im Moment aktuell sind, sind auf das Schuljahr 2004/2005 datiert und daher bereits sechs Jahre alt. In Hinblick auf derzeitige bildungspolitische Entwicklungen ist unklar, wie lange die aktuellen Lehrpläne in exakt dieser Form noch bestehen bleiben. In den Bildungs- und Lehraufgaben des Unterrichtsfachs Deutsch, welche die zentralen unterrichtlichen Aufgabenstellungen verankert, ist Folgendes vermerkt:

*Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern.*¹³

Des Weiteren sollen SchülerInnen zu Sprachreflexion und -kritik befähigt werden und Ausdrucksformen von Texten, Medien, Medientexten und deren Wirkung verstehen lernen. Hier soll der Deutschunterricht Rezeptionsfähigkeiten ausbilden. Darüber hinaus ist ein Überblick über die deutsche Literatur im Kontext der Weltliteratur zu vermitteln und die SchülerInnen sollen befähigt werden, literarisch-ästhetische Botschaften kognitiv zu verstehen und emotional aufzunehmen.¹⁴

¹³ Lehrplan AHS Oberstufe Unterrichtsfach Deutsch: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf, S. 1. (06. 12. 2011)

¹⁴ Vgl. Lehrplan AHS-Oberstufe Unterrichtsfach Deutsch S. 1.

Weiter zu den im Lehrplan verankerten didaktischen Grundsätzen: Literarische Bildung ist eine der wesentlichen Prämissen dieses Lehrplans für den Deutschunterricht; dies schließt zwangsläufig Dramen mit ein, dennoch lässt sich hier noch keine Erwähnung des Wortes „Theater“ finden. Dieser Umstand ist merkwürdig, da Theaterbesuche beispielsweise zur Bildung der hier angeführten Mediennutzungskompetenz¹⁵ und Medienkulturkompetenz beitragen, da die Bewusstmachung eines Inszenierungsprozesses im Theater auch für andere Bereiche der Lebenswelt der SchülerInnen fruchtbar sein kann. Die Vordergründigkeit der Sprache in verschiedenen Stückfassungen regt zur Sprachreflexion an, welches ebenfalls einer der didaktischen Grundsätzen des Deutschunterrichts in österreichischen Gymnasialoberstufenklassen ist.¹⁶

Einzig im Lehrstoff zum Themenbereich Medienkulturkompetenzen entwickeln wird das Theater in einer in Klammer gesetzten Aufzählung erwähnt:

*künstlerische Ausdrucksformen in allen Medien (Buch und andere Printmedien, Theater, Film, Fernsehen, Video, Rundfunk, Neue Medien) rezipieren, vergleichen und zueinander in Beziehung setzen.*¹⁷

Weiters sollen manipulative Zielsetzungen hinter (multi-)medialen Texten und Produkten analysiert werden, was sich ebenfalls auf Theateraufführungen beziehen ließe.¹⁸

Daher lässt sich feststellen, dass Theater unter vielen Gesichtspunkten eine sinnvolle Ergänzung im Deutschunterricht sein müsste, allerdings kaum explizit im Lehrplan verankert ist. Dies ist die Problematik und Ausgangssituation aller theaterdidaktischen Bemühungen und Möglichkeiten, die im Rahmen dieser Arbeit aufgerollt werden sollen.

Den (gerade) noch aktuellen Bedingungen stehen bedeutsame zukünftige bildungspolitische Entwicklungen gegenüber. Im Fach Deutsch kommt es an Allgemeinbildenden Höheren Schulen bereits im Schuljahr 2013/2014 zu großen Veränderungen. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung wird umgesetzt und soll sicherstellen, dass ein

¹⁵ Schon länger gibt es in der Theaterwissenschaft die Diskussion, ob Theater ein Medium darstellt. Je nach Mediendefinition lässt sich Theater also als Medium verstehen oder nicht, es trägt aber in jedem Fall zur Mediennutzungskompetenz bei. Die wissenschaftliche Diskussion findet sich etwa in: Schoenmakers, Henri und Stefan Bläske u.a. (Hg.): Theater und Medien/Theatre and the Media. Grundlagen – Analysen – Perspektiven. Eine Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript Verlag 2008.

¹⁶ Vgl. Lehrplan AHS Oberstufe Unterrichtsfach Deutsch, S. 2.

¹⁷ Lehrplan AHS Oberstufe Unterrichtsfach Deutsch, S. 6.

¹⁸ Vgl. Lehrplan AHS Oberstufe Unterrichtsfach Deutsch, S. 6.

vergleichbares Niveau bei Aufgabenstellung und Bewertung an allen österreichischen AHS und BHS eingehalten wird.¹⁹ Diese bevorstehenden umfassenden Änderungen im muttersprachlichen Unterricht sind als Chance anzusehen, bergen allerdings auch die Gefahr der Assimilierung und Normierung in einem Fach, in dem individuellem Erkenntnisinteresse und persönlicher Entwicklung mehr Platz eingeräumt werden sollte. Eine vermehrte Präsenz und Einbindung von Theater als Raum der kulturellen Bildung in den gesetzlichen Vorlagen ist jedenfalls nicht zu erwarten. Doch gerade bei der weiterhin individuellen und auf SchülerInneninteressen aufbauenden mündlichen Reifeprüfung im Fach Deutsch ist ein Theaterschwerpunkt denkbar. Auch die nun eingeführte verpflichtende vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) an AHS bietet Platz für theaterdidaktische Diskurse.²⁰

2.2 Vom BMUKK geförderte Projekte

Um diese Kritik am Lehrplan betreffend Theaterdidaktik zu relativieren, soll erwähnt werden, dass das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur vielversprechende Projekte finanziert, die, zumindest teilweise, Theater als Kunstform miteinschließen. Meist liegt der Fokus dieser Projekte allerdings im Bereich der Theaterpädagogik, da die involvierten KünstlerInnen oft in Richtung Szenisches Spiel oder Entwicklung eines eigenen Theaterstücks mit den SchülerInnen arbeiten.

So werden etwa in Zusammenarbeit mit KulturKontakt Austria²¹ jährlich Schulprojekte mit KünstlerInnen gefördert. Unter dem Titel Schulkulturbudget für Bundesschulen werden etwa prozessorientierte Unterrichtsprojekte mit engagierten professionellen KünstlerInnen aus dem Kunst- und Kulturbetrieb finanziell unterstützt.²² Auch unter dem Titel culture connected gab es im Schuljahr 2011/2012 erstmals einmalige Projektförderungen von bis zu € 1.500,- für Kooperationsprojekte zwischen Schulen und KulturpartnerInnen aus allen Kunst- und Kulturbereichen.²³

¹⁹ Vgl. <https://www.bifie.at/node/77> (2. 3. 2012)

²⁰ <https://www.bifie.at/srdp> (20. 5. 2012)

²¹ KulturKontakt Austria ist ein gemeinnütziger Verein mit den Kernbereichen Kulturförderung, Sponsoring, schulische Kulturvermittlung und Bildungskooperation.

²² Vgl. Schulkulturbudget für Bundesschulen: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/pa/skb.xml> (6.12. 2011)

²³ Vgl. culture connected: <http://www.culture-connected.at/die-initiative/was-ist-culture-connected/> und <http://www.kulturkontakt.or.at/de/cultureconnected> (10. 1. 2012)

KulturKontakt Austria zeichnet sich ebenso für ein weiteres ähnliches Projekt namens p[ART] verantwortlich, welches (mindestens) einjährige Partnerschaften zwischen Schulen und Kultureinrichtungen initiiert und mithilfe des BMUKK auch finanziell unterstützt. Kulturvermittlung geht hier einen Schritt weiter, da die gemeinsame Arbeit über einen längeren Zeitraum mehr Partizipationsmöglichkeiten von SchülerInnen, LehrerInnen und auch Eltern erlaubt. Bei den 25 Partnerschaften des Jahres 2011 waren auch einige Theaterpartnerschaften dabei.²⁴

Ein in der Konzeption andersartiges und ebenfalls gefördertes Projekt trägt den Namen macht | schule | theater. Diese bundesweite Theaterinitiative unterstützt SchülerInnen-theater und ist daher nicht vorrangig relevant für diese Arbeit, soll jedoch trotzdem nicht unerwähnt bleiben. Hier treten Theater mit Schulen in Kontakt und unterstützen diese bei der professionellen Erarbeitung ihrer Theaterstücke, welche sich im Rahmen dieses Projekts immer mit Gewalt und Gewaltprävention auseinandersetzen.²⁵ 2011 kooperierten bereits 17 Theater österreichweit mit jeweils einer Schule. Die Stücke kommen im Theater und/oder in den Schulen zur Aufführung und sollen eine breite Öffentlichkeit erreichen und dadurch auf die Problematik der Gewalt im schulischen und familiären Kontext aus der Sicht der Jugendlichen aufmerksam machen.²⁶

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Vergleich der ersten drei Projekte den Anschein erweckt, dass fast identische Konzepte unter unterschiedlichem Namen verkauft werden, was den Gedanken an Imagepflege seitens der fördernden Institutionen aufkeimen lässt. Weiters muss angemerkt werden, dass die einmaligen Projektsubventionen mitunter sehr gering angesetzt sind, wodurch vor allem auf Seiten der Kulturbetriebe von großem Engagement und einer Portion Altruismus ausgegangen werden muss, um diese Verpflichtung überhaupt einzugehen. Für den zusätzlichen Arbeitsaufwand der TheatermitarbeiterInnen und der Lehrpersonen in den jeweiligen Projektschulen wären angemessene Entlohnungssysteme notwendig, damit derlei Kooperationen nicht nur glückliche Ausnahmen darstellen. Nur so kann die propagierte Forderung der derzeit amtierenden Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur Claudia Schmied ernst

²⁴ Vgl. p[ART]: <http://www.kulturkontakt.or.at/de/part> (6. 12. 2011)

²⁵ Dies aufgrund der Tatsache, dass dieses Projekt im Rahmen der Initiative „Weiße Feder – Gemeinsam für Fairness und gegen Gewalt“ gestartet wurde. Siehe dazu: <http://gemeinsam-gegen-gewalt.at> (6. 12. 2011)

²⁶ Vgl. Macht | Schule | Theater: <http://www.machtschuletheater.at> (6. 12. 2011)

genommen werden: „Jede Schule in Österreich soll bis zum Jahr 2013 eine Kunst- und Kulturpartnerschaft mit einer Kultureinrichtung eingehen.“²⁷

3 Aufführungsanalyse in der Theaterwissenschaft

In diesem Großkapitel werden grundsätzliche Ansätze und Methoden der theaterwissenschaftlichen Aufführungs- bzw. Inszenierungsanalyse²⁸ kurz umrissen, um als Fundament für eine spätere didaktische Aufbereitung der Thematik zu dienen.

3.1 Hauptansätze der Inszenierungsanalyse

Die Theaterwissenschaft unterscheidet heute grundsätzlich drei Ansätze oder Schwerpunkte der Analyse. Diese können prozess-, produkt- oder ereignisorientiert sein. Die prozessorientierte Analyse mit ihrer sozial- bzw. kulturwissenschaftlichen Ausrichtung ist vor allem am Entstehungsprozess der Inszenierung interessiert. Die produktorientierte Analyse hingegen ist, wie der Name schon sagt, an der fertiggestellten und zur Aufführung gebrachten Inszenierung als Gesamtkunstwerk interessiert. Die dritte mögliche Ausrichtung ist die der ereignisorientierten Analyse, deren Hauptaugenmerk auf den Ablauf der Aufführung und die Interaktion zwischen SchauspielerInnen und Publikum gerichtet ist. Diese drei Richtungen schließen einander keinesfalls aus, sondern sind kombinierbar; eine deutliche Akzentuierung in eine der Richtungen ist allerdings meistens feststellbar.²⁹ Im Rahmen der Aufführungsanalyse wird, wie im Kapitel 5.1.2 näher beschrieben, der so genannte Metatext der Inszenierung freigelegt.

3.2 Quellen zur Inszenierungsanalyse

In der heutigen Theaterwissenschaft erfolgt die praktische Analyse meist auf Basis von Notaten³⁰, die im Verlauf der Aufführung angefertigt werden und signifikante Elemente festhalten.³¹ Eine besondere Art der Notiz stellt hier das Erinnerungsprotokoll dar, welches

²⁷ <http://www.culture-connected.at/die-initiative/bundesministerin-dr-claudia-schmied/> (10. 1. 2012)

²⁸ Aufführung und Inszenierung stellen, wie in den Kapiteln 5.1.2 und 5.1.4 dieser Arbeit beschrieben, unterschiedliche Phänomene dar, wurden in der Theaterwissenschaft allerdings lange Zeit synonym verwendet. Meist wurde der Begriff Aufführung unreflektiert auch im Sinne der Inszenierung gebraucht. (Vgl. Balme (2008), S. 87)

²⁹ Vgl. Balme, Christopher: Einführung in die Theaterwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt Verlag ⁴2008, S. 93-94.

³⁰ =Notizen, niedergeschriebene Bemerkungen zum Bühnengeschehen während der Aufführung.

³¹ Vgl. Balme (2008), S. 89.

bewusst erst unmittelbar nach der Aufführung oder noch später verfasst wird und alle subjektiven Wahrnehmungen erst einmal unstrukturiert zu Papier bringen soll, um sie erst im Vergleich mit anderen (eigenen oder fremden) Protokollen zu strukturieren.³² Die ‚Signifikanz‘ solcher notierten Elemente stellt sich allerdings häufig erst nach mehreren Besuchen heraus. Die zweite gängige Hauptquelle einer Analyse ist die Videoaufzeichnung; wobei es am günstigsten ist, wenn beides kombiniert werden kann. Unerlässlich ist die Videoaufzeichnung, um etwa Bewegungsabläufe oder Mimik und Gestik der SchauspielerInnen zu analysieren. Wichtig bei dieser Art der Quelle ist allerdings das Bewusstsein, dass es sich bei der Aufnahme gleichzeitig um ein Rezeptionsdokument handelt, da diese ein gewisses Maß an künstlerischer Gestaltung seitens der Regie aufweist.³³ Fischer-Lichte verortet bei der Verwendung von Videoaufzeichnungen sogar grobe Verluste: räumliche Dimensionen und Konstellationen, Atmosphäre und Energetik zwischen ZuschauerInnen und SchauspielerInnen können beispielsweise nicht ins Videoformat übertragen werden.³⁴

Zusätzlich zu diesen Hauptquellen der Analyse können noch Quellen der Produktionsebene (Programmhefte, Regiebuch, Strichfassungen, Interviews mit beteiligten KünstlerInnen, Bühnenentwürfe) sowie der Rezeptionsebene (Kritiken, Fragebögen, Aufführungsfotos, Probenbeobachtungen, Zuschauerbefragungen) herangezogen werden. Bei allen genannten Quellen ist stets eine kritische Distanz zu bewahren, da sie jeweils unterschiedliche Funktionen und etwaige Zusatzfunktionen erfüllen (beispielsweise Repräsentationszwecke, Werbung, Sprachrohr des Dramaturgen, etc.). Wesentlich ist ihnen allerdings die Vergleichsmöglichkeit mit der eigenen Wahrnehmung und den vorhandenen Aufzeichnungen. Fischer-Lichte ordnet die Zuhilfenahme solcher Quellen gänzlich dem Wissenschaftsbereich der Theaterhistoriografie zu,³⁵ und trennt sie somit vom Bereich der Inszenierungsanalyse, allerdings sind hier die Übergänge fließend.

³² Vgl. Fischer-Lichte, Erika: Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches. Tübingen: A. Francke Verlag 2010, S. 75-76.

³³ Vgl. Balme (2008), S.90.

³⁴ Vgl. Fischer-Lichte (2010), S. 77-78.

³⁵ Vgl. Fischer-Lichte (2010), S. 70-71.

3.3 Theaterwissenschaftliche Analysemodelle

Die im deutschsprachigen Raum bekanntesten Modelle der Inszenierungsanalyse des Sprechtheaters sind jene von Guido Hiß (*Der theatralische Blick*, 1993) und Erika Fischer-Lichte (*Die Aufführung als Text*, 1983; Anwendung und Explikation des Modells, 1990, 1993). Im Folgenden werden die Ansätze grob umrissen, da eine tiefergehende Auseinandersetzung mit den zugrundeliegenden theatertheoretischen Konzepten den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.³⁶

3.3.1 Transformationsanalyse (nach Hiß)

Bei Hiß' Transformationsanalyse werden die interpretatorischen Schritte vom Text bis zur Inszenierung nachempfunden. Man analysiert die Inszenierung also unter Berücksichtigung ihrer dramatischen Vorlage, nimmt sie als Fokus für die von Hiß proklamierte Korrespondenzanalyse. Diese Form der Untersuchung ist, ganz im Sinne einer Anpassung der Methode an den Gegenstand, das empfohlene Analysemodell für Klassikerinszenierungen. An Grenzen stößt sie dort, wo kein Text als Grundlage vorhanden ist oder bei Klassikerinszenierungen, bei denen die Textgrundlage nicht im Mittelpunkt des Interesses steht.³⁷ Hiß exemplifiziert seine Transformationsuntersuchung anhand einer *Torquato Tasso*-Inszenierung und setzt darin seine drei grundsätzlichen Forderungen nach Historizität, Flexibilität und Explizität in die Tat um. Die Untersuchung gliedert sich in zwei Schritte: die dramaturgische und rezeptionsgeschichtliche Untersuchung des Dramentextes und die Analyse der Aufführung als eigenständige theatrale Größe. Die Aufführungsanalyse soll aufgrund der vorhergehenden dramaturgischen Untersuchung „aus dem polyphonen Körper der Inszenierung gezielt [...] Brennpunkte der Interpretation“³⁸ herausgreifen. Die Analyse erfolgt im Beispiel in beiden Schritten nach figuralen Gesichtspunkten (d.h. durch genaue Analyse anhand der Hauptfiguren).³⁹

³⁶ Trotz ihrer unbestrittenen Leistungen für die Theaterwissenschaft sind die Modelle aufgrund ihrer Komplexität im Rahmen des Deutschunterrichts nur begrenzt anwendbar. Es soll dennoch auf sie verwiesen werden. Eine tiefergehende Auseinandersetzung und gut verständliche Zusammenfassung findet sich beispielsweise in Paules *Kultur des Zuschauens*.

³⁷ Vgl. Balme (2008), S. 96-97.

³⁸ Hiß, Guido: *Der theatralische Blick. Einführung in die Aufführungsanalyse*. Berlin: Dietrich Reimer Verlag 1993, S. 159.

³⁹ Vgl. Hiß (1993), S. 155-159.

Hiß führt in seiner 1993 erschienenen Einführung den auch für die aufführungsbezogene Didaktik bedeutsamen Begriff des Simulacrums⁴⁰ ein. Bezug nehmend auf Roland Barthes bezeichnet es das Endprodukt der strukturalistischen Tätigkeit der Analyse, nämlich die Aufführungsinterpretation. Dieses Simulacrum kann nicht bloßes Abbild des untersuchten Gegenstands, sprich der Aufführung sein, es fügt noch etwas hinzu, was das Objekt selbst nicht offenbart. Durch Anordnung, Selektion, und Kombination, also der Synthese aus dem Fremden (dem Text) und der eigenen Verstehensdisposition entsteht etwas Neues, das immer auch durch verschiedene ideologische, psychologische und soziologische Kontextfaktoren bestimmt ist.⁴¹ Im Sinne einer Interaktionstheorie ist die/der ZuschauerIn gleichwertige(r) PartnerIn innerhalb der theatralen Kommunikationssituation, ihr/sein wahrnehmendes Bewusstsein ist die Instanz der Bedeutungssynthese⁴², durch die sich die Korrespondenzbedeutung ergibt, die mehr ist als die Summe der Bedeutungen der Einzelbestandteile.⁴³

3.3.2 Strukturanalyse (nach Fischer-Lichte)

Das zweite zum Klassiker avancierte Modell der Analyse ist die Strukturanalyse von Fischer-Lichte. In ihrem dreiteiligen Band *Semiotik des Theaters* liefert Fischer-Lichte einen vielschichtigen und ausführlichen Beitrag zur Theatersemiotik und ist damit bis heute eine der vielzitiertesten TheatertheoretikerInnen. Ihr Ansatz geht, im Gegensatz zur Transformationsanalyse, nicht zwingend vom Damentext aus, da bei ihrem Modell die Aufführung ebenfalls als „strukturierter Zusammenhang von Zeichen“⁴⁴, und somit als Text zu lesen ist.⁴⁵ Begonnen wird hier mit der Wahl der Segmentierungsebenen (Figur, Handlung, Raum, etc., um die Analyse anschließend von einem beliebigen (Balme bemerkt hierzu: dominanten) Punkt aufzurollen. Die Problematik verortet Balme darin, dass von einer inhärenten Kohärenz von Aufführungen ausgegangen wird, die nicht zwingend gegeben sein muss.⁴⁶

⁴⁰ Vgl. auch die sich ergebende „Simulacrenkette“ siehe Kapitel 5.1. „Vom Text zum Theater“.

⁴¹ Vgl. Hiß (1993), S. 13-16.

⁴² Hiß vergleicht hier mit Barthes' „Tätigkeit des Arrangierens“ in Hiß (1993), S. 23.

⁴³ Vgl. Hiß (1993), S. 23-24.

⁴⁴ Fischer-Lichte, Erika: *Semiotik des Theaters. Eine Einführung*. Band 3: *Die Aufführung als Text*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. ⁴2003, S. 10.

⁴⁵ Vgl. Fischer-Lichte (2003), S. 10.

⁴⁶ Vgl. Balme (2008), S. 96-97.

Im Laufe der letzten 20 Jahre hat Fischer-Lichte ihren Ansatz um den Begriff der Performanz erweitert, und klärt damit die von Balme kritisierte Unschärfe der Begriffe Aufführung und Inszenierung.⁴⁷ Sie unterscheidet nun zwischen semiotischem und phänomenologischem Ansatz. Bei der semiotischen Analyse werden, wie oben bereits beschrieben, die einzelnen Elemente des theatralischen Texts segmentiert, das heißt in kleinere bedeutsame Teile des Aufführungsganzen zerlegt und in Segmentierungsebenen zusammengefasst. Die Segmentierung kann absolut unterschiedlich ausfallen und findet je nach Forschungs- und Erkenntnisinteresse des/r AnalytikerIn oder nach Typus der jeweiligen Aufführung statt. (Figuren und Raum; Typus der verwendeten Zeichen etc.) Eine mögliche Systematisierung der theatralen Zeichen nach dieser Methode sieht folgendermaßen aus:

Geräusche	akustische	transitorisch ⁴⁸	schauspieler- bezogen	raumbezogen
Musik				
linguistische Zeichen				
paralinguistische Zeichen				
mimische Zeichen	visuelle	länger dauernd	raumbezogen	
gestische Zeichen				
proxemische Zeichen				
Maske				
Frisur				
Kostüm				
Raumkonzeption				
Dekoration				
Requisiten				
Beleuchtung				

Abbildung 2: Segmentierungsebenen Strukturanalyse⁴⁹

Entsprechend dieser Segmentierung kann die Analyse an einem beliebigen Punkt ansetzen um die ihr zugrundeliegende Ordnung zu rekonstruieren. Die Analyse erfolgt nun in Hinblick auf alle drei semiotischen Dimensionen: Syntagmatische Beziehungen (Umfang bzw. Dauer der Zeichen, Frequenz und Distribution, ...) werden genauso analysiert wie die pragmatische Dimension, das heißt die Kommunikation auf der Bühne (=fiktive Kommunikationsebene) und die Kommunikation zwischen Darstellern und Publikum. Auf der Ebene der semantischen Dimension werden schließlich die theatralen Zeichen auf ihre Beziehung zu ihren Denotaten hin untersucht. Da es sich um ästhetische Texte ohne eigenständige

⁴⁷ Vgl. Balme (2008), S. 87.

⁴⁸ =flüchtig, kurz andauernd, können nur im Moment aufgenommen werden.

⁴⁹ Entnommen aus: Fischer-Lichte (2010), S. 85.

semantische Dimension handelt, muss diese vielmehr vom Rezipienten auf der Grundlage der pragmatischen und syntaktischen Dimension konstituiert werden.⁵⁰

Auf der anderen Seite steht die phänomenologische Analyse, die sich der Ereignishaftigkeit der Aufführung und somit den performativen Anteilen einer Aufführung zuwendet. Vor allem experimentelle Theaterformen, sogenannte Performances, zeigten Lücken in der bisherigen Analysepraxis auf rückten besonders zwei Relationen ins Blickfeld der Theaterwissenschaft: die Beziehung zwischen ZuschauerInnen und DarstellerInnen und die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat, sprich zwischen Körperlichkeit/Materialität und Zeichenhaftigkeit der Elemente.⁵¹ Untersucht wird also das Phänomen Aufführung als ganzheitliche Erfahrung, „die sich aus der einmaligen und unwiederholbaren Konstellation zwischen den Darstellern und den Zuschauern ereignet.“⁵² Dieses Ereignis steht im Gegensatz zum „Inszenierungskonzept, das im Probenprozess erarbeitet wurde und möglichst jeden Abend genau so reproduziert wird“⁵³. In der 2004 entwickelten *Ästhetik des Performativen* entwirft Fischer-Lichte vier Dimensionen des theatralischen Geschehens:

1. die leibliche Ko-Präsenz von AkteurInnen und ZuschauerInnen
2. die performative Hervorbringung von Materialität
(Flüchtigkeit durch Räumlichkeit, Körperlichkeit und Lautlichkeit)
3. die Emergenz von Bedeutung: Präsenz und Präsentation, Materialität, Signifikant und Signifikat: Semiotik der Aufführung
4. Die Ereignishaftigkeit der Aufführung und ihre Erfahrung durch den/die ZuschauerIn⁵⁴

Die Analyse dieser Aspekte zeigt neue Erkenntnisinteressen auf, wie beispielsweise die (Wirkung der) Körperlichkeit der SchauspielerInnen oder die erzeugte Atmosphäre im Bühnenraum (drückend, erotisch, etc.) und deren Funktion und Wirkung auf das Publikum. Die phänomenologische Analyse richtet sich daher auf das oft ungreifbare Zusammenspiel zwischen Bühne und Zuschauerraum. Fischer-Lichte fasst die Untersuchungsinteressen als „Wechselwirkung von Erscheinungsweise, Wahrnehmung und Erfahrung“ zusammen. Erfahrungen der ZuschauerInnen und das „leibliche Erspüren der Atmosphäre“ während der

⁵⁰ Vgl. Paule (2009), S. 242-246.

⁵¹ Vgl. Fischer-Lichte, Erika: *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2004, S. 19.

⁵² Paule (2009), S. 247.

⁵³ Paule (2009), S. 247.

⁵⁴ Diese Aufzählung ist entlehnt aus Fischer-Lichte (2010) und Fischer-Lichte (2004), wo sie jeweils Kapitelüberschriften darstellen.

Vorstellung stehen im Mittelpunkt der Analyse.⁵⁵ Der phänomenologische Ansatz ist besonders bei postdramatischem Theater fruchtbar, da hier viele Inszenierungen bewusst genau diese Aspekte (Ereignishaftigkeit, Interaktion mit dem Publikum) in den Vordergrund rücken. Das Performative wurde erst durch Theaterformen, die sich der semiotischen Analyse verweigerten und widersetzten, in den Fokus der Theaterwissenschaft gerückt. Beide dieser eben skizzierten Zugänge gehören nach Fischer-Lichte untrennbar zusammen, da sie zwei unterschiedliche Perspektiven auf die Aufführung darstellen und für sich allein als unzureichend zu bezeichnen sind. Es sei allerdings an dieser Stelle nicht verschwiegen, dass phänomenologische Methoden der Analyse erst entwickelt werden müssen.⁵⁶

Neben Hiß und Fischer-Lichte befassten sich selbstverständlich viele andere TheaterwissenschaftlerInnen mit Problemlösungsansätzen zur Aufführungsanalyse. Hiß hat in seinem Einführungswerk *Der theatralische Blick* mehrere Methodenentwürfe zur Aufführungsanalyse vorgestellt und zusammengefasst. Auch diese methodischen Ansätze von Wille, Buchholz, Justen, Häusser und Schulz können für die Didaktik interessant sein, da sie den Blick auf jeweils ganz unterschiedliche Aspekte - wie etwa historische oder stilistische Aspekte, oder die Auflistung der genauen Formationen auf der Bühne - der Inszenierung und/oder Aufführung richten.⁵⁷ Die jeweiligen methodischen Strategien sind auf ihren Gegenstand, sprich spezifische Inszenierungen maßgeschneidert und in ihrem bestimmten Fall zielführend. Theaterwissenschaftliche Methoden müssen flexibel sein, um auf verschiedenste Theaterspielarten bestmöglich einzugehen.⁵⁸

⁵⁵ Vgl. Fischer-Lichte (2010), S. 82-83.

⁵⁶ Vgl. Paule (2009), S. 249-250.

⁵⁷ Vgl. Hiß (1993), S. 82-102.

⁵⁸ Vgl. Hiß (1993), S. 103.

4 Aufführungsanalyse im Deutschunterricht

4.1 Vorherrschende Problematiken

Um didaktische Zielsetzungen im Rahmen des Deutschunterrichts zu definieren, sollen vorab die problematischen Voraussetzungen für eine solche Didaktik festgemacht werden.

Fehlende Verzahnung

Bereits 1977 wurde bemängelt, was leider heute ebenso zutreffend und aktuell ist: Die notwendige Verzahnung der zwei betreffenden Disziplinen Germanistik und Theaterwissenschaft fehlt. Lehrpersonen haben bis heute tendenziell ein rein literaturorientiertes Theaterverständnis. Jürgen Fabritius spricht 1977 von einem „Negativsaldo an Halbwissen“⁵⁹, dieser Zustandsbeschreibung ist auch heute noch in einigen Fällen zuzustimmen. Er vermerkt die Ergebnisse eines damaligen Arbeitskreises zum Thema „Theater und Schule“, welcher zu folgendem Schluss kam:

So wenig wie Pädagog[Inn]en kraft ihrer Ausbildung und ihres Auftrags im Regelfall geeignet sind, Theatertexte professionell einzusetzen und insoweit Berufstheater zu präsentieren, so wenig sind Schauspieler[Innen] und andere Theaterleute in der Regel geeignet, pädagogisch und didaktisch Vermittlungsvorgänge zu steuern.⁶⁰

Diese Problematik ist zumindest teilweise aus dem Weg geräumt, dennoch in der Regel wohl noch immer vorherrschend. Auch mehr als 30 Jahre später wird noch konstatiert, dass der Deutschunterricht „Theater nicht als eigenständige Kunstform wahrnehme“⁶¹. Dies sei der sogenannte blinde Fleck im Unterricht, während der Dramentext und seine literarische Interpretation weiterhin im Vordergrund stehe und nur selten medienspezifisch oder -ästhetisch behandelt werde.⁶² Das Drama stellt im Unterricht oft nur ein Mittel zum Zweck dar, wird vielfach als Instrument zur rhetorischen oder stilistischen Analyse benutzt und ist allzu oft einfach Lese-Text. Früher wurden Dramen „als sprachlich-ästhetische und moralische Norm vermittelt, die für die jeweilige Epoche im politisch-ideologischen

⁵⁹ Fabritius, Jürgen: Das Drama im Unterricht aus Sicht der Theaterpraxis. In: Göbel, Klaus (Hg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg: Scriptor-Verlag 1977. S. 66.

⁶⁰ Fabritius (1977), S. 78.

⁶¹ Kammler, Clemens: Klassische Theaterstücke. In: Praxis Deutsch 204 (2007), S. 6.

⁶² Vgl. Kammler (2007), S. 6-7.

„Deutungskanon‘ fixiert waren“⁶³. Sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen brachten den Texten vor allem Ehrfurcht entgegen und reduzierten dadurch den Bühnentext auf ein ungreifbares klassisches Wortkunstwerk, welches nicht rezipiert, sondern bewundert wird.⁶⁴ Dementsprechend weit ist der Weg ins Theater, da beispielsweise Werke der deutschen Klassik kaum noch als werkgetreue Bühnenrealisierungen zu finden sind. Diese Problematik soll auch in den nächsten Kapiteln der Arbeit nicht unerwähnt bleiben.

Fehlende Ausbildung

Die Krux der Distanz zum Theater liegt meist auch in der in diesem Bereich unzureichenden Ausbildung der zukünftigen DeutschlehrerInnen.⁶⁵ Die universitäre Ausbildung im Bereich der Theaterdidaktik ist als insuffizient anzusehen und kann ohne Eigeninteresse und/oder je nach Studienplangestaltung sogar ganz entfallen. Aufführungsbeschreibung, Aufführungsanalyse oder Theaterkritik sind traditionell in einem für viele Lehrpersonen fremden Wissenschaftsbereich angesiedelt. Deshalb fehlt oft das Know-how, sowohl in fachlicher als auch in didaktischer Hinsicht. Aufgrund dieser Sondersituation bleibt die Arbeit mit tatsächlich gesehenen Theateraufführungen ein Experimentierfeld für DeutschlehrerInnen. Sie betreten beim Umgang mit Theateraufführungen ein ihnen unbekanntes Terrain und müssen neben den in Lehrplänen und Schulbüchern verankerten Vermittlungsschwerpunkten Zusatzleistungen erbringen, was zu einer verminderten LehrerInnenmotivation und dadurch bedingt zu mangelnder SchülerInnenmotivation führen kann. Fachliche Defizite hemmen theaterdidaktische und aufführungsbezogene Versuche. Daher sollten LehrerInnen bereits im Studium zumindest mit Ansätzen der Rezeptionsforschung, also mit Maßstäben für die Besprechung und Beurteilung von Aufführungen, vertraut gemacht werden.⁶⁶

⁶³ Schemme, Wolfgang: Theater und Deutschunterricht. Zur Geschichte einer denkwürdigen Distanz. In: Deutschunterricht 53 (2000), S. 352.

⁶⁴ Vgl. Schemme (2000), S. 352.

⁶⁵ Da fast alle Quellen die Missstände in Deutschland ansprechen und ich im Rahmen meines Studiums dieselben Erfahrungen machen musste, betrifft dieses Problem wohl die Ausbildung im gesamten deutschen Sprachraum.

⁶⁶ Vgl. Paule (2009), S. 105.

Berechtigungs- und Zeitfrage

Um Theater mediengerecht zu unterrichten, bedarf es in den meisten Fällen des Besuchs einer Abendaufführung und somit weiteren Zeit- und Geldaufwands. Auch die organisatorische Komponente könnte Lehrpersonen abschrecken. Angemessene Beschäftigung mit der Materie Theater erfordert viel Unterrichtszeit und wird dadurch immer noch als Luxus aufgefasst. Mit diesen Vorurteilen und Schwierigkeiten sieht sich eine aufführungsbezogene Theaterdidaktik konfrontiert. Theater fungiert, so es integriert wird, als Zulieferbetrieb. Stoffe, Themen und Epochen werden zusätzlich im Theater serviert. So benutzt die Schule Theater zur Lehrplanbegleitung, ohne es als eigenständige Kunstform zu betrachten und zu hinterfragen. Laut Hentschel darf Theater allerdings nicht „verzweckt, in enge Didaktiken eingefügt und funktionalisiert werden.“⁶⁷ Diese hier angedeutete Bedrohung betrifft besonders das Unterrichtsfach Deutsch, da die Standardisierung der neuen Reifeprüfung mit hoher Wahrscheinlichkeit auch mit einer Reduzierung der individuellen Schwerpunktsetzungen einhergeht. Auch Hentschel verortet in derartigen Neuerungen einen weiteren Kern der Problematik:

Das Problem besteht darin, dass derzeit unser gesamtes Bildungs- und Sozialsystem einem Paradigmenwechsel unterliegt: In den Modellen des Bildungsmanagements mit seinen Controllingverfahren, die vor allem an quantitativen Daten und dem aus der Ökonomie entlehnten Modell des Wettbewerbs orientiert sind, werden Räume, in denen sich ästhetische Erfahrung abspielen kann, kleiner. Kunst braucht Zeit, braucht Muße, braucht Entwicklungsgedanken, der zurzeit zugunsten von Modulen und Baukastenprinzipien in den Unterrichtsplänen suspendiert wird.⁶⁸

Ausführend bedauert sie ferner, dass der Bildungsbegriff nicht einem Leistungsprinzip unterworfen werden dürfe und mit Kompetenzentwicklung gleichzusetzen wäre. Die laut Hentschel voranschreitende Habitualisierung und Ökonomisierung verdrängt eine Bildung im Sinne von Persönlichkeitsentwicklung, die etwa durch die ästhetische Erfahrung eines Theaterbesuchs vorangetrieben werden könne. Eine schulische Standardisierung schaffe durch mehr Vorgaben größeren Zeitdruck, es bleibe weniger Zeit für Umwege.⁶⁹

⁶⁷ Hentschel (2009), S. 115.

⁶⁸ Hentschel (2009), S. 120.

⁶⁹ Vgl. Hentschel (2009), S. 121-122.

Hype um Theaterpädagogik

Eine weitere Problematik ist paradoxerweise der Erfolg theaterpädagogischer Methoden, die die Aufführung als Kunstprodukt nur noch selten integrieren. Auch das fehlende theaterwissenschaftliche Wissen der Lehrpersonen mag einer der Gründe sein, warum sich vor allem Zugänge über szenisches Arbeiten (drama teaching) und auf Gedankenexperimente begrenzte Inszenierungen durchgesetzt haben.⁷⁰ Jugendliche und Kinder bekommen theaterpädagogische Angebote, während der Aufführungsbesuch im Theater seltener auf der Tagesordnung von PädagogInnen und BildungsplanerInnen steht. Bedingt durch den gegenwärtigen Boom rund um theaterpädagogische Methoden mit ihren zahlreichen Motiven haben es professionelle Inszenierungen schwer, sich im Unterricht zu behaupten.⁷¹

All diese Problemkonstellationen gilt es im Rahmen der nun folgenden didaktischen Zielsetzungen für eine aufführungsbezogene Theaterdidaktik zu bedenken.

4.2 Didaktische Zielsetzungen

Soll nun eine Aufführungsanalyse in den Deutschunterricht integriert werden, müssen deren didaktische Ziele genau abgesteckt werden. Diese Art der Didaktik hat, ganz wie Paule es formuliert, ihren Sitz dezidiert im Deutschunterricht und ist nicht in freien Wahlfächern rund um das Theaterspiel angesiedelt.⁷² Die folgenden Ausführungen sind stark an Paules Forderungen und Wissensakkumulationen orientiert, da ihr wissenschaftlich fundierter und aktueller Zugang zur Theaterdidaktik als aktuell und beispielgebend angesehen wird.

Theaterorientierung – Theater als Ort des Geschehens

Eine geglückte aufführungsbezogene, rezeptiv orientierte Dramendidaktik ist theaterorientiert auszurichten und hat demnach die Aufgabe, das theatrale Kunstwerk in den Deutschunterricht zu integrieren und SchülerInnen mit fertigen Inszenierungen zu konfrontieren.⁷³ Das Drama ist eine literarische Gattung, die sui generis auf Theater

⁷⁰ Vgl. Paule, Gabriela: Didaktik und Ästhetik des Theaters: Lesen und Verstehen theatraler Texte. In: Frederking, Volker und Hans-Werner Huneke u.a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 161.

⁷¹ Vgl. Hentschel (2009), S. 105.

⁷² Vgl. Paule (2009), S. 251.

⁷³ Vgl. Paule (2010), S. 159-160.

angewiesen ist. Die kulturelle Institution Theater ist als medialer Ort, wo dramatische Produktion mit den Mitteln der Theaterkunst in der Inszenierung zum Abschluss kommt, unbedingt in die unterrichtlichen Bemühungen zu integrieren.⁷⁴ Die Inszenierung des Dramas und die damit vonstattengehende Theatralisierung muss im Deutschunterricht daher unbedingt behandelt werden. Dies ist die oberste Prämisse einer aufführungsbezogenen Theaterdidaktik. Der Umgang mit fertigen Inszenierungen im Theater ist eine Kompetenz, die es hinsichtlich des kulturellen Lebens eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin auszubilden gilt. Aufgabe des Deutschunterrichts sollte demnach sein, die SchülerInnen „zu mündigen Theatergänger[Innen] heranzubilden, die Theater ‚sehen‘ gelernt haben“.⁷⁵ Auch Göbel plädiert in seinen 10 Thesen zur Theaterdidaktik für ein Anerkennen der Theatralität des Dramas als medienspezifische Textsortenqualität. Eine Behandlung des Dramas im Unterricht ohne Theaterorientierung ist für ihn als dilettantisch anzusehen.⁷⁶ Theater soll den SchülerInnen darüber hinaus als kulturelle Institution und als medialer Ort, an welchem dramatische Produktion vor Präsenzpublikum zum Abschluss kommt, nahegebracht werden.⁷⁷ Wie aus der empirischen Untersuchung deutlich wird, gehen Theaterbetriebe vermehrt auf die Institution Schule zu. Diesbezügliche Partnerschaften gilt es längerfristig zu festigen. Die phänomenologischen Ansätze Fischer-Lichtes⁷⁸ zeigen, dass die Theateraufführung vor allem auch ein Live-Erlebnis ist, welches erst durch Interaktionsprozesse mit dem Publikum entsteht. Die Unmittelbarkeit und Transitorität⁷⁹ des Theatralen erschweren die Analyse, sind aber zwingend Bestandteil der Theatererfahrung. Um das komplexe Live-Kunstwerk Aufführung adäquat zu betrachten bedarf es allerdings eingehender Vorbereitung. Grundwissen über Regiekonzepte, Inszenierungsstile und den Umgang mit eigenen Erwartungen; kurzum die Sichtbarmachung des „Theater[s] als Ort künstlerischer Produktion und ästhetischer Kommunikation“⁸⁰ muss konsequent in den Unterricht integriert werden und „dessen Kunstwerke, also konkrete Theateraufführungen, zum Gegenstand des Unterrichts [ge]mach[t werden]“⁸¹. Paule bemängelt, dass dieses Aufgabenfeld in

⁷⁴ Vgl. Göbel, Klaus: Drama – Deutschunterricht – Theater. Theaterdidaktik. 10 Thesen. In: Deutschunterricht 53 (2000)b S. 324-325.

⁷⁵ Vgl. Paule (2010), S. 162.

⁷⁶ Vgl. Göbel (2000)b, S. 324-325.

⁷⁷ Vgl. Göbel (2000)b, S. 324.

⁷⁸ Vgl. hierzu Kapitel 3.3.2 „Strukturanalyse“ und Kapitel 5.1.4 „Aufführung“

⁷⁹ =Flüchtigkeit, Vgl. dazu: transitorische Zeichen bei Fischer-Lichte in Kapitel 3.3.2

⁸⁰ Paule (2010), S. 160.

⁸¹ Paule (2010), S. 160.

der Didaktik zwar schon früh als eigenständiges Feld wahrgenommen, allerdings kaum konsequent in den Unterricht transportiert wurde.⁸²

„Theaterkunde“

Aufgrund dieser Versäumnisse lohnt sich daher ein kurzer Blick in die Vergangenheit. In der didaktischen Literatur der späten 70-er Jahre findet sich oft der Begriff Theaterkunde, welcher „eine aufgrund didaktischer Reflexion vorgenommene Auswahl von Inhalten der Theaterwissenschaft und der Theatergeschichte“⁸³ umfasst, und zwar mit der didaktischen Zielsetzung, die SchülerInnen „mit einem wichtigen soziokulturellen Phänomen bekannt zu machen und zur aktiven und kritischen Teilnahme an diesem Teil des literarischen Lebens zu befähigen“⁸⁴. Wie auch Paule zu bedenken gibt, ist diese Zielsetzung mit ihrer weitreichenden Ausrichtung angesichts der Rahmenbedingungen an Schulen „realitätsfern“. Aus genau diesem Grund ist die in der Definition enthaltene Auswahl aufgrund didaktischer Reflexion ein umso wichtigerer Punkt. Nicht die Anhäufung von Wissen, sondern die Funktionalität des Gelernten soll hier im Vordergrund stehen.⁸⁵ SchülerInnen sollen zur „Analyse des Zusammenhangs von ästhetischen, medialen, psychologischen und soziologischen Faktoren im Rezeptionsprozeß theatralischer Vorgänge“⁸⁶ befähigt werden. Paule betont zusätzlich, dass die früheren Ansätze der Theaterkunde bei Beimdick⁸⁷, Göbel und Wermke⁸⁸ allesamt auf eine „Anleitung [...] zu kompetentem Zuschauen und zur Fähigkeit, sich begründet wertend über Theateraufführungen zu äußern“⁸⁹ abzielten, wobei diese Linie später nicht konsequent weitergeführt wurde.

⁸² Vgl. Paule (2010), S. 160-161.

⁸³ Hein, Jürgen: Theaterkunde. In: Stocker, Karl (Hg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Frankfurt am Main: Scriptor 1976, S.533.

⁸⁴ Hein (1976), S. 533.

⁸⁵ Vgl. Paule (2009), S. 112.

⁸⁶ Hein (1976), S. 535.

⁸⁷ Vgl. Beimdick, Walter : Theater und Schule: Grundzüge einer Theaterpädagogik. München: Ehrenwirth 1975.

⁸⁸ Vgl. 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: Scriptor-Verlag 1977, S. 238-269.

⁸⁹ Vgl. Paule (2009), S. 118.

Aufführungsanalyse

Laut Paule ist das Ziel einer im Deutschunterricht zu verwirklichenden Aufführungsanalyse

die theatrale Form der Aufführung sichtbar zu machen, also herauszufinden, wie Elemente einzelner Zeichensysteme (Bewegung, Stimme, Musik, Licht, usw.) kombiniert wurden, so dass in deren Zusammenklang für den Zuschauer [/die Zuschauerin] eine ganz bestimmte Bedeutung oder Wirkung entsteht – oder solche Eindeutigkeit gerade verweigert wird. [...] [Sie] versucht [...] zu rekonstruieren, auf welche Weise, durch welche Strategien diese Synthese zustandekommt [sic!], wie also die Aufführung ‚funktioniert‘.⁹⁰

Roth-Lange stellt im Heft „Theaterdidaktik“ (Der Deutschunterricht 2 (2004)) eine aufführungsanalytische Alphabetisierung der SchülerInnen vor, mit dem Ziel, den jungen ZuschauerInnen zu ermöglichen, auch und besonders bei modernen Inszenierungen Bedeutungen festzumachen und „aktuelles Theater bewusster zu genießen und über seine Wahrnehmung sachkundig zu sprechen und zu urteilen“⁹¹. Kammler fügt an dieser Stelle, angelehnt an Fischer-Lichte, den globalen Diskurs und die dominante Interpretation der Inszenierung hinzu, und erweitert so den Blick auf das Produktionsumfeld des Werkes, der vor allem bei Klassiker-Inszenierungen von Bedeutung ist.⁹² Erst durch das Wissen um Entstehungs- und Rezeptionsprozesse wird SchülerInnen die Subjektivität ihrer Analyse bewusst, und somit können Aufführungen aktiv wahrgenommen und eigene Vorurteile hinterfragt werden.⁹³ Die schulische Didaktik kann sich theaterwissenschaftliche Konzepte zur genaueren Bestimmung des Aufführungsbegriffs und zur fundierten Analyse zunutze machen, um die Aufführung sowohl als bedeutungsgenerierenden Zeichensetzungsprozess (Theatersemiotik) als auch als performatives Ereignis (Phänomenologie) zu untersuchen.⁹⁴

Inszenierung und Inszeniertheit

Die Sichtbarmachung und Rekonstruktion theatraler Elemente ist auch ein gangbarer Weg, um Lernenden einen kritischeren Umgang mit der Medienwelt und deren inszenierten Wirklichkeiten näherzubringen, mit denen sie tagtäglich konfrontiert sind und sein werden. Gerade durch die Dominanz neuer Medien und die überall geforderte Ausbildung hin zu einer verstärkten Medienkompetenz kann Theater gute Dienste leisten, da der

⁹⁰ Paule (2010), S. 170.

⁹¹ Roth-Lange, Friedhelm: Theater lesen – Texte sehen und hören. In: Der Deutschunterricht 2 (2004), S. 3-4.

⁹² Vgl. Kammler (2007), S. 11.

⁹³ Vgl. Paule (2010), S. 170-171.

⁹⁴ Vgl. Paule (2009), S. 256.

Inszenierungsakt gerade im Kunstraum Theater transparent wird. Hier können Wahrnehmungsgewohnheiten radikal in Frage gestellt und neue Wahrnehmungsleistungen herausgefordert werden.⁹⁵ Somit trägt Theater, ob nun selbst Medium oder nicht, zur medialen Bildung und Mediennutzungskompetenz der SchülerInnen bei.⁹⁶

Inszenierungen müssen als das erkannt werden, was sie sind, nämlich einerseits eine Interpretation des Dramas und andererseits ein selbstständiges, medienspezifisches Kunstwerk. Dieses Kunstwerk steht in seiner eigenen Tradition und ist nicht danach zu bewerten, ob es sich möglichst mit der eigenen mentalen Inszenierung der SchülerInnen deckt. Um dieses ungeübte Rezeptionsverhalten langfristig zu überwinden, braucht es Übung.⁹⁷ Bis Regiekonzepte als solche registriert und ihr Anderssein nicht pauschal abgewertet, sondern in seinem Eigenwert akzeptiert wird, braucht es kontinuierliche Theatererfahrungen.⁹⁸ Die Inszeniertheit des Dargebotenen soll als intentionaler Prozess erfahren und reflektiert werden, und nichts als selbstverständlich oder gar natürlich hingenommen werden. Diese Erfahrungen mit Theater sind auch unerlässlich, wenn die SchülerInnen kompetente DramenleserInnen werden sollen.⁹⁹

Wahrnehmungsschulung

Paule postuliert in diesem Zusammenhang eine Wahrnehmungsschulung, die auf fachlichem Wissen über Theater beruht. Nur so könne man den Herausforderungen, die Gegenwartsdramatik und insbesondere postdramatische Texte für das Publikum bereitstellen, gerecht werden. Nur wenn SchülerInnen Einblicke in historische Tendenzen und theatrale Ästhetiken der Kunstform Theater gewährt werden, kann ein sensibles, intensives und kompetentes Sehen und Rezipieren von Theater erreicht werden.¹⁰⁰

Zusammenfassend lässt sich also als übergeordnetes Unterrichtsziel eine Wahrnehmungsschulung, angelehnt an die früher schon angedachten Formen der Theaterkunde festmachen, die den Lernenden ermöglichen soll, einem aufgeführten Theaterstück als kompetente ZuschauerInnen gegenüberzutreten, da sie theatrale Elemente und deren

⁹⁵ Vgl. Paule (2010), S. 176.

⁹⁶ Diskussion dazu findet sich etwa in: Schoenmakers u.a. (2008).

⁹⁷ Vgl. Paule (2010), S. 163.

⁹⁸ Vgl. Paule (2010), S. 173.

⁹⁹ Vgl. Paule (2010), S. 164.

¹⁰⁰ Vgl. Paule (2010), S. 163.

Funktionsweisen hinterfragen und deuten gelernt haben. Die Förderung der rezeptionsästhetischen Kompetenzen der SchülerInnen steht demnach klar im Vordergrund, da sie diese auch im weiteren Leben zu kompetenten TheatergängerInnen machen können.

4.3 Methodische Umsetzung im Deutschunterricht

Aus organisatorischen Gründen beruht die Analyse der SchülerInnen in den meisten Fällen auf einer einzigen besuchten Vorstellung, wohingegen in der Theaterwissenschaft Inszenierungen mindestens zweimal, meist aber öfter besucht werden. Bei der Realisierung einer aufführungsbezogenen Didaktik gilt es daher, das Augenmerk auf Vorentlastung und Vorbereitung zu richten, damit den SchülerInnen durch die Vielzahl der auf sie einwirkenden Eindrücke nicht Überlastung droht. Ein weiteres Problem ist der oft fehlende Vergleich zu anderen Inszenierungen der aufgeführten Stücke oder, um weiter zu gehen, allgemein das Fehlen eines Vergleichs, da die SchülerInnen nicht oft genug ins Theater gehen, um adäquat beobachten zu können. Bei den nun ausgewählten methodischen Zugängen zur Aufführungsanalyse gilt zu betonen, dass diese Methoden nicht alleine stehen, sondern meist in Kombination angewandt werden und werden sollen. In diesem Kapitel sollen exemplarisch Möglichkeiten der unterrichtlichen Aufführungsanalyse aufgezeigt und auf ihre didaktische Relevanz hin befragt werden.

Paule betont an dieser Stelle, dass die methodischen Wege stark vom jeweiligen Erkenntnisinteresse und der jeweilig gesehenen Inszenierung abhängen, da jede Inszenierung gänzlich andere Untersuchungsperspektiven fordert und Aufführungsanalyse unbedingt methodisch flexibel auf ihren Gegenstand reagieren muss. Besonders im Deutschunterricht, im Rahmen dessen eine vollständige Analyse undenkbar wäre, ist das Formulieren eines klaren Untersuchungsinteresses besonders bedeutsam.¹⁰¹

¹⁰¹ Vgl. Paule (2009), S. 269.

4.3.1 Analyse mittels Analyserastern

Bei einer Aufführungsanalyse im Unterricht erscheint es vielen Lehrpersonen als sinnvoll, SchülerInnen mit Rastern oder Fragenkatalogen auszustatten, um den Fokus schon im Vorfeld des Theaterbesuchs zu schärfen und die meist unerfahrenen TheatergängerInnen dadurch vorzubereiten. Solche Raster sollten allerdings ausdrücklich als Orientierungshilfe gelten, und nicht als streng abzuarbeitende Vorgabe. Trotz aller Vorsicht sind mit sehr spezifischen Rastern auch Nachteile verbunden. Durch die Einteilung in Kategorien und das Zerlegen des Gesehenen im Geiste der SchülerInnen kann die Aufführung oft nicht mehr genossen werden, sie wird sozusagen zur Hausübung degradiert. Im Folgenden werden dennoch theaterwissenschaftliche und didaktische Handreichungen vorgestellt, welche so oder in abgewandelter Form in einen aufführungsbezogenen Unterricht integriert werden können.

Patrice Pavis entwickelte bereits 1988 einen Fragebogen zur Erfassung von szenischen Vorgängen nach einem Aufführungsbesuch, welcher in der Theaterwissenschaft bis heute oft zitiert und verwendet wird. Dieser im Anhang dargestellte gekürzte Fragebogen sollte in erster Linie als Notationshilfe dienen, um die Sinnproduktion durch die ZuschauerInnen fassbar zu machen. Die Reihenfolge folgt der Dynamik der ästhetischen Erfahrung beim Betrachten, beginnend beim sogenannten globalen Diskurs der Inszenierung, dem Gesamteindruck, hin zu einzelnen Sinneinheiten und zu spezifischen und entlegeneren Aspekten des Schauspiels.¹⁰²

¹⁰² Vgl. Balme (2008), S. 93.

In didaktischer Literatur lässt sich beispielsweise im Praxis Deutsch-Leitartikel „Klassische Theaterstücke“ von Kammler ein Fragenkatalog mit folgenden Untersuchungsaspekten finden:

- SchauspielerInnen, Spielweise, Bewegungsabläufe
- Gestaltung des Raums/Bühnenbild
- Gegenstände
- Nonverbale akustische Zeichen
- Inszenierung und Textvorlage
- Besonderheiten der TV-Regie
- Wirkung der Inszenierung auf die Zuschauer
- Bewertung der Inszenierung¹⁰³

Dieser detaillierte Fragenkatalog eignet sich besonders gut als Hilfestellung im Unterricht, da er durch die ausformulierten, mit Beispielen versehenen und auf SchülerInnenbedürfnisse abgestimmten Fragen transparent gestaltet ist. Er ist offensichtlich stark an Pavis' Fragenkatalog aus dem Jahr 1988 angelehnt und für SchülerInnen aufbereitet. Diese Liste zielt aufgrund ihrer Ausrichtung auf Stücke ab, deren Texte bereits als Klassenlektüre gelesen wurden. Ihr Fokus liegt unter anderem auf dem Vergleich zwischen Text und Inszenierung des Stückes. Es soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben, dass Kammler ein derartiges Analysemodell im schon zuvor erschienenen Praxis Deutsch-Leitartikel zum Thema „Zeitgenössische Theaterstücke“ nicht zur Verfügung stellt.¹⁰⁴ Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sich Gegenwartsdramatik schwerer durch vorgegebene Raster analysieren lässt.

Denk und Möbius präsentieren in ihrem Handbuch zur Dramen- und Theaterdidaktik sogenannte Wahrnehmungsblätter. Auch hier wird betont, dass „Wahrnehmungsschulung [...] im Unterricht geübt werden [muss], da die Lernenden andernfalls aufgrund der Fülle der theatralischen Zeichen kaum Anhaltspunkte haben, worauf sie achten sollen und was relevant ist.“¹⁰⁵ Vorgestellt werden Wahrnehmungsblätter bezüglich Erscheinung und Verhalten der SchauspielerInnen, zu den Bereichen Raumkonzept, Bühnenbild und Requisiten sowie ein drittes zu Musik und Geräuschen.¹⁰⁶ In diesen werden die SchülerInnen

¹⁰³ Vgl. Kammler (2007), S. 12. Der vollständige Fragenkatalog befindet sich im Anhang der Arbeit.

¹⁰⁴ Vgl. Kammler, Clemens: Zeitgenössische Theaterstücke. In: Praxis Deutsch 181 (2003), S. 6-13.

¹⁰⁵ Denk, Rudolf und Thomas Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung. Berlin: Schmidt Verlag ²2010, S. 208.

¹⁰⁶ Siehe Anhang.

dazu angehalten, alle augenscheinlichen Elemente festzuhalten, und hierbei zwischen Erscheinung und Wahrnehmung zu unterscheiden. Auf diese Weise wird zuerst inhaltlich festgehalten, welche Elemente objektiv erkennbar waren, um erst im nächsten Schritt die Wirkung zu beschreiben. Während der Aufführung ist es sinnvoll, die Beobachtungsbereiche einzugrenzen und unter den Lernenden ExpertInnengruppen zu organisieren, die schwerpunktmäßig einzelne Bereiche analysieren. Die gemeinsame Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse aller ExpertInnengruppen bietet sich hier als Form der medienadäquaten Anschlusskommunikation an.¹⁰⁷

Die hier vorgestellten Raster zerlegen die Aufführung in analysierbare Einheiten, um erst im nächsten Schritt die Wirkung des Gesamtkunstwerks zu erfassen. Wie schon eingangs erwähnt ist eine rein strukturalistische Zugangsweise im Deutschunterricht allerdings nicht ratsam, da die SchülerInnenmotivation durch vorgefasste Raster tendenziell geschmälert wird. Paule spricht sich aus eben diesem Grund gegen derartige Analyseraster aus.¹⁰⁸ Roselt äußert ebenfalls Skepsis gegenüber einer Protokollierung während der Aufführung und einer Analyse nach starrem Schema, da dies „zu einer verkrampften Rezipient[Innen]haltung“¹⁰⁹ führen könne, „die einem jede Lust am Theater nehmen dürfte.“¹¹⁰

4.3.2 Erinnerungsprotokolle

Die auch in der Theaterwissenschaft angewandte Methode des Erinnerungsprotokolls ist besonders im schulischen Bereich praktikabel. Ein solches Protokoll steht im diametralen Gegensatz zu systematisierenden Analysen mittels Rastern, die meist schon während der Aufführung bearbeitet werden sollen. Ein Erinnerungsprotokoll ist, wie bereits in Kapitel 3.2 erläutert, eine unstrukturierte, retrospektive Aufzeichnung aller Erinnerungen an eine kürzlich besuchte Vorstellung. Hier stehen, ganz im Sinne einer phänomenologischen Analyse, im Theater gemachte subjektive und flüchtige Erfahrungen im Vordergrund des Interesses.

¹⁰⁷ Vgl. Denk (2010), S. 207-209.

¹⁰⁸ Vgl. Paule (2009), S. 269.

¹⁰⁹ Roselt, Jens: Kreatives Zuschauen. Zur Phänomenologie von Erfahrungen im Theater. In: Der Deutschunterricht 2 (2004), S. 49.

¹¹⁰ Roselt (2004), S. 49.

Roselt beschreibt die genauen Erkenntnisinteressen dieses besonderen Protokolls folgendermaßen:

Diese Gedächtnisarbeit hat nicht zum Ziel, die gesamte Aufführung nachträglich lückenlos zu rekonstruieren, [...] sondern einzelne Eindrücke oder Wahrnehmungen zum Ausgangspunkt der Reflexion zu machen. Diese Augenblicke sind diskontinuierlich und disparat. [...] Erinnerung beißt sich nicht selten an markanten Momenten fest, die scheinbar keinen Sinn ergeben, für die keine vorformulierten Erklärungen parat liegen und die sich gegen geradlinige Interpretationen sperren.¹¹¹

Ein solches Protokoll folgt demnach der Spur, die die individuelle Erfahrung gelegt hat, und will die Aufführung nicht sprachlich einholen. Roselt schlägt für den Unterricht eine Abfassung solcher Erinnerungsprotokolle vor, um eine Aufführungsdiskussion darauf folgen zu lassen. Im Unterschied zur Inszenierungsanalyse ist die vorhergehende Lektüre des Dramas hier nicht zwingend. Die ausdrückliche Ausrichtung auf die eigenen, augenblickshaften Erinnerungen nimmt den SchülerInnen die Furcht, mehr oder weniger qualifizierte Aussagen zum Stück zu tätigen, da sich Erfahrungen Kategorien wie „richtig“ oder „falsch“ widersetzen. Bezüglich des Ablaufs besteht große Freiheit, allein der Abfassungszeitraum (Empfehlung: 30 Minuten) sollte festgelegt werden. Ort und zeitlicher Abstand zur Aufführung sollten ebenfalls vermerkt werden. Die Abfassung versteht sich als Experiment und Selbstversuch, hier ist Platz für kleinste Beobachtungen und ausgelöste Gefühle jedweder Art. Roselt betont an dieser Stelle zwei von SchülerInnen oft verwendete Worte: „irgendwie“ und „offensichtlich“. Ersteres sorgt für Distanz und drückt Unsicherheiten aus, letzteres eine fundamentale Gewissheit der SchülerInnen, die über jede Begründungsanforderung erhaben zu sein scheint.¹¹² Derartige sprachliche Feinheiten können so bei der anschließenden Diskussion im Plenum beispielsweise auf interessante Wahrnehmungsunterschiede hinweisen. Erst während der gemeinsamen Analyse werden Korrespondenzen und Differenzen auftreten, und diese Ergebnisse lassen sich anschließend systematisch zusammenfassen. Fragen rund um Themen wie Schauspielstil, Zuschaustil, Selbstbezüglichkeit des Theaters, Intimität, Atmosphäre und Emotionalität werden hervorgerufen und können gemeinsam diskutiert werden.¹¹³ Laut Roselt soll Theater mithilfe

¹¹¹ Roselt (2004), S. 49.

¹¹² Vgl. Roselt (2004), S. 49-50.

¹¹³ Einige der von Roselt angeführten Fragestellungen seien hier beispielhaft genannt, um die Zugangsweise besser einschätzen zu können: „Welche Figur hat besonders genervt?“, „Über welche Eigenschaften muss ein/e ZuschauerIn verfügen?“, „In welcher Weise spielen die SchauspielerInnen mit dem Publikum?“, „Wie wird die Körperlichkeit der

der Erinnerungsprotokolle als Erfahrungsraum verstanden werden, denn „der Blick auf die Bühne taug[e] zu mehr als zum bloßen Scannen von Informationen“¹¹⁴. Erinnerungsprotokolle heben Theater als Zuschaukunst hervor.¹¹⁵

4.3.3 Vergleich zweier Inszenierungen

Analyse braucht vor allem eines: Vergleich. Trotz des erhöhten Zeitaufwands bleibt ein Inszenierungsvergleich eine gewinnbringende Methode, um eine Wahrnehmungsschulung nach Paule voranzutreiben. Oft offenbart sich den SchülerInnen erst durch den Vergleich unterschiedlicher Inszenierungen, dass eine Inszenierung weder ‚selbstverständlich‘ noch ‚natürlich‘ ist, sondern „Ergebnis eines planvollen und intentionalen Prozesses, der etwas in ganz bestimmter Weise in Erscheinung bringt.“¹¹⁶ Der unterrichtliche Vergleich völlig gegensätzlicher Inszenierungen, die beide in sich stimmig und nachvollziehbar sind, ist auch aus literaturdidaktischer Sicht höchst sinnvoll.¹¹⁷ Denn durch den Vergleich zweier Inszenierungen begegnen SchülerInnen auch dem Phänomen, dass ihnen gerade jene Inszenierungen besser gefallen, die ihren Erwartungen und ihrer mentalen Inszenierung nach der vorhergehenden Textlektüre besser entsprechen.¹¹⁸ Auch Kurzenberger führt an, dass Aufführungsanalyse vor allem aus heuristischen Gründen den Vergleich braucht. Er sieht in der Vielfalt der szenischen Realisierungen gerade den methodischen Vorteil des Gegenstandes Aufführung.¹¹⁹ Besonders bei einem Vergleich einer historischen Inszenierung und einer aktuellen ergibt sich ein weiterer Vorteil:

*Der Vergleich von zwei Aufführungen desselben Stückes, die beide jeweils in sich stringent und für den Zuschauer [/die Zuschauerin] plausibel und dabei doch höchst gegensätzlich sind, ist zugleich didaktisch die Hälfte des Erkenntnisgewinns.[...][Er] bietet noch eine weitere Chance des Theater-Lernens: Ein Stück Theatergeschichte kann sichtbar gemacht werden, zwar nur punktuell, aber möglicherweise signifikant.*¹²⁰

SchauspielerInnen] eingesetzt?“ „Waren die Figuren sympathisch, das heißt konnte man sich in sie einfühlen?“ Roselt (2004), S. 56.

¹¹⁴ Roselt (2004), S. 56.

¹¹⁵ Vgl. Roselt (2004), S. 56.

¹¹⁶ Paule (2009), S. 272.

¹¹⁷ Vgl. Paule (2009), S. 255.

¹¹⁸ Vgl. Paule (2010), S. 173.

¹¹⁹ Vgl. Kurzenberger, Hajo: Aufführungsanalyse im Deutschunterricht: Ein Vergleich der „Emilia Galotti“-Inszenierung von Thomas Langhoff (1984) und Michael Thalheimer (2001) In: Der Deutschunterricht 2 (2004), S. 7.

¹²⁰ Kurzenberger (2004), S. 7.

Da sich ein Vergleich beider Inszenierungen im Theater selten ergeben wird, stellt die Nutzung von Videoaufzeichnungen in diesem Fall eine sinnvolle Erweiterung oder Alternative dar.

4.3.4 Arbeit mit Theaterkritiken

Theaterkritiken vergleichen

Auch die Arbeit mit Theaterkritiken stellt eine fruchtbare Methode für die Vor- und/oder Nachbereitung eines Theaterbesuchs dar. Eine Theaterkritik ist die schriftliche Rezension einer Person, spiegelt also vor allem die subjektive Meinung der Journalistin/des Journalisten wider. Um die Subjektivität und Divergenz solcher Kritiken hervorzuheben, ist ein Vergleich unerlässlich. Bei der Gegenüberstellung von Kritiken der Boulevardpresse mit jenen von Qualitätsblättern können im unterrichtlichen Rahmen beispielsweise stilistische und inhaltliche Unterschiede herausgearbeitet werden, um anschließend auch eigene Theaterkritiken zu verfassen. Paule schlägt hier eine Befragung nach folgenden Bewertungsmaßstäben vor: Orientiert sich die Kritik an der Werktreue der Inszenierung; wertet sie vorschnell, pauschal ab oder auf? Welche Schwerpunkte werden gesetzt; welches Verständnis von Theater scheint in der Kritik durch; gilt es Ressentiments aufzudecken? Durch den Vergleich anhand dieser Punkte können gemeinsam Bewertungskriterien für Kritiken erarbeitet werden und anschließend ebendiese einer Bewertung unterzogen werden. Ebenfalls betont wird die Verwendung von Kritiken aus Lokal- oder Boulevardmedien. Die dort beizeiten zu findenden Inhaltsangaben, die kaum ein Wort über die Inszenierung verlieren, seien hier besonders ergiebig als Negativbeispiel. Paules deutlich formuliertes Lernziel ist es hier, SchülerInnen zu einer kritischen Haltung gegenüber Theaterkritiken und deren Bewertungsgrundlagen zu verhelfen.¹²¹

Theaterkritiken verfassen

Derartige Vergleiche können auch im Verfassen eigener Theaterkritiken münden. Diese produktionsorientierte Methode veranschaulicht erneut die Subjektivität der Theaterkritik, die immer eine individuelle Stellungnahme darstellt, da sie die Wertung der einzelnen TheaterbesucherInnen mit ihren individuellen künstlerischen Geschmäckern und Eindrücken

¹²¹ Vgl. Paule (2009), S. 281-282.

wiedergibt.¹²² Diese subjektiven Wahrnehmungen sind nicht etwa minderwertig oder unwesentlich, sondern konstitutive Bedingung jedweder Kritik. Die Verbalisierung des Wahrgenommenen kann nur skizzenhaft die Fülle des Erlebten beschreiben oder besser gesagt umschreiben, da eine sprachliche Darstellung der Inszenierung immer einen Verlust der heterogenen Zeichensysteme der Aufführung bedeutet.¹²³ Bei der Kritik wird laut Kurzenberger also verbal inszeniert, das Wahrgenommene auf seine Signifikanz und Stringenz hin befragt und im besten Fall ein erkenntnisfördernder, präzisierender Blick auf das theatrale Gesamtgeschehen geworfen. Diesem Ziel stehen allerdings Bedrohungen gegenüber: Einerseits durch die Gefahr der statistischen Auflistung des Beobachteten und andererseits vom genauen Gegenteil, der zu schnell fixierenden Globalformel.¹²⁴ Kurzenberger beschreibt eine gelungene, schriftlich fixierte Aufführungsanalyse wie folgt:

*Aufführungsanalyse heißt also auch: konkret beobachten, sauber trennen, genau verknüpfen und offen deuten, heißt die Spannung auszutragen und auszuhalten, die sich zwischen dem sinnlichen Material, der szenischen Formensprache und der sog. Deutung ergibt. Das meint nicht, dem Subjektiven oder gar Spekulativen Tür und Tor zu öffnen. Im Gegenteil: die Genauigkeit der Darstellung fordert Genauigkeit der Beobachtung. Die szenische Komplexität der Darstellung schafft die Möglichkeit, die Formelemente vielfältig aufeinander zu beziehen. Diese wichtige Operation der Verknüpfung macht sinnlich und intellektuell erlebbar, was eine Inszenierung ausmacht, aber auch ob der Analysierende das Verweissystem der Aufführung begreift und dabei zugleich selbstreflexiv prüfen kann, ob das eigene Spiel der verbalen Neuinszenierung aufgeht.*¹²⁵

Die Rezension und Analyse der Aufführung muss als Produkt demnach ebenso in sich stimmig sein wie das Inszenierungskonzept der Aufführung selbst. Die Komplexität dieser Textform gilt es daher vor allem bei unterrichtlichen Bemühungen nicht zu unterschätzen. Auch Denk und Möbius schlagen aus ebendiesem Grund eine vorbereitende Auseinandersetzung mit Musterrezensionen vor, und empfehlen die in Kapitel 4.3.1 beschriebenen und im Anhang angeführten Wahrnehmungsblätter für die Aufführungsanalyse. Mithilfe von SchülerInnenkritiken könne festgestellt werden, ob SchülerInnen den ‚Rhythmus‘ einer Inszenierung festmachen, beschreiben und vergleichen können, „Darstellungsweisen begründet bewerten und Qualitätsunterschiede von Inszenierungen erkennen können“¹²⁶. Für sie ist die Rezension daher die adäquate Textsorte,

¹²² Vgl. Paule (2009), S. 282.

¹²³ Vgl. Paule (2010), S. 171.

¹²⁴ Vgl. Kurzenberger (2004), S. 13-14.

¹²⁵ Kurzenberger (2004), S. 15.

¹²⁶ Denk, Möbius (2010), S. 209.

um medienbezogene Kritikfähigkeit und dadurch medienspezifische Genussfähigkeit sowie Selektions- und Orientierungsfähigkeit unter Beweis zu stellen.¹²⁷ Der hier durchklingende Überprüfungsgedanke wird revidiert, indem Denk und Möbius das Verfassen solcher Kritiken im ‚notenfreiem Schonraum‘ einer Schreibwerkstatt ansiedeln, in welcher ein produktives Rezeptionsgespräch über gelungene Formulierungen und inhaltliche Darstellungen möglich wird. Erst nach einer prozessorientierten Textarbeit mit (idealerweise) mehrphasigen Korrekturläufen sollen die Texte der SchülerInnen beurteilt werden.¹²⁸

4.3.5 Weitere Formen der Anschlusskommunikation

Schriftliche, dramendidaktische Formen

Neben den bereits genannten gibt es selbstverständlich noch andere schriftliche Formen der Anschlusskommunikation, die sich im Deutschunterricht verwirklichen lassen und in Kombination zu einer vermehrten Wahrnehmungsschulung beitragen. Trotz der gegen- teiligen Orientierung dieser Arbeit sollen hier Möglichkeiten der Anschlusskommunikation mit dramendidaktischem Schwerpunkt aufgezählt werden, die bei einer genaueren Beschäftigung mit dem Dramentext sinnvolle Erweiterungen darstellen:

- Schreiben eines Regiebuches
- Verfassen eines inneren Monologs
- Verfassen eines Gegentextes
- Verfassen eines Briefes aus der Perspektive einer Figur
- Figurenmodellierung durch Entwerfen von Rollenprofilen.¹²⁹
- Umschreiben von Szenen, Akt- oder Dramenschlüssen
- Hinzufügen von Szenen, Figuren, Situationen,
- Umwandlung von dramatischen Texten in Erzähltexte
- Einfügen von Songs in klassische Dramen
- Milieuvarianten¹³⁰

Diese Methoden dienen meist der genaueren inhaltlichen Auseinandersetzung und stehen im Zeichen der von Denk und Möbius propagierten Dramaturgie-Kompetenz¹³¹, sind

¹²⁷ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 209.

¹²⁸ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 210.

¹²⁹ Denk, Möbius (2010), S. 204.

¹³⁰ Vgl. Göbel (2000)b, S. 326.

allerdings ebenso sinnvoll in ein größeres Projekt zur besuchten Aufführung zu integrieren, vor allem wenn das betreffende Stück auch als Klassenlektüre gelesen wurde. Durch das Verfassen derlei persönlicher Auseinandersetzungen mit Themen des Stückes sind, ganz wie im Bereich der Dramapädagogik, gänzlich andere Lern- und Lehrziele zu erreichen als das dieser Arbeit übergeordnete Ziel der Wahrnehmungsschulung.

Vergleich Szenentext und Strichfassung

Um den Vergleich des Damentextes mit der gesehenen Aufführung fortzusetzen oder zu professionalisieren, empfehlen etwa Paule und Heuer den Vergleich von Szenentext und Strichfassung des Stücks. Wie Paule anmerkt, interessiert im Kontext unterrichtlicher Dramenlektüre vor allem die Frage, welche Deutung der dramatische Text durch die Inszenierung erfährt. Der Vergleich mit Strichfassungen gibt Aufschluss über Deutungsschwerpunkte des Regieteam und somit über die Ausrichtung der Inszenierung. Insbesondere bei Klassikerinszenierungen sind solche Gegenüberstellungen ertragreich, da bei diesen Stücken oft stark gekürzt und umgearbeitet wurde. Fragen rund um Streichungen oder Umstellungen von Szenen, Figuren oder Textblöcken und deren Einfluss auf die Konzeption einzelner Figuren und die Gesamtanlage des Stücks, können zu einem besseren Verständnis der Inszenierung und der zugrundeliegenden Deutung des Dramas führen.¹³² Die SchülerInnen können durch die Beschäftigung mit beiden Textfassungen erkennen, „dass eine gute Strichfassung eine ‚inhaltliche Engführung‘ überwindet und den Ideengehalt des Textes vielmehr erweitert und vertieft.“ Durch die Auseinandersetzung könne viel über Theater und über die Aussagekraft von Texten im Allgemeinen gelernt werden, so Heuer.¹³³ Wichtig hierbei ist allerdings, dass die Strichfassung als Grundlage der Inszenierung in ihrem Eigenwert als künstlerisches Produkt wahrgenommen wird und nicht im Sinne einer Werktreue hinterfragt wird. Der didaktische Weg, so Paule, verläuft hier „vom Drama zum Theater und zurück zum Drama“ im Rahmen einer lektürebezogenen Aufführungsanalyse.¹³⁴

¹³¹ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 202-203.

¹³² Vgl. Paule (2009), S. 277-278.

¹³³ Heuer, Hans-Dieter: Es muss nicht immer „klassisch“ sein. Eine Unterrichtseinheit zu Goethe: „Iphigenie auf Tauris“/ Müller: „Der Gastarbeiter“ – einer Inszenierung an den Freien Kammerspielen Magdeburg. In: Deutschunterricht 53 (2000), S. 331.

¹³⁴ Paule (2009), S. 278-279.

Mündliche Formen der Anschlusskommunikation

Unterrichtsgespräche – ob stark gelenkt oder dialogisch und auf Verstehen ausgelegt ist dabei ganz der Lehrperson überlassen – sind bei gemeinsamen Theatererfahrungen unumgänglich. Im Idealfall wird dafür eine externe Expertin/ ein externer Experte zu Rate gezogen, es lassen sich jedoch auch im herkömmlichen Unterrichtsgeschehen fruchtbare Zugänge integrieren. Die nun vorgestellten Richtungen und Vorschläge sind allesamt der Literaturdidaktik entlehnt. Traditionell wird hier ein Unterrichtsgespräch inszeniert, welches in fragend-entwickelnder Weise, an Kriterienkatalogen angelehnt, zum meist vorher festgelegten Ergebnis kommt. Demgegenüber stehen Diskussionen, die auch nach ästhetischen Gesamteindrücken und vermuteten Regiekonzepten, kurz einer zusammenfassenden Sinnvermutung fragen.¹³⁵ Bei diesen literarischen Gesprächen wird beispielsweise von Härle die Rolle des Lehrers oder der Lehrerin als partizipierende/r LeiterIn definiert, welche/r sowohl mit seinem/ihrem Wissensvorsprung als auch mit seinem/ihrem eigenen Verstehen und Nicht-Verstehen in die Diskussion involviert ist. Die Lehrperson greift strukturierend ein, bleibt aber im Gegensatz zu einem/r ModeratorIn stets Teil der Gruppe und lässt sich auf ein ‚Miteinander-Sein‘ ein. Lehrende vermitteln durch ihre eigenen Gesprächsbeiträge, dass sie sich als Teil eines Gruppenganzes sehen, bei dem alle GesprächsteilnehmerInnen in gleichem Maße wichtig für den Verstehensprozess sind.¹³⁶

Dramapädagogische Formen der Anschlusskommunikation

Dramapädagogik (im engl. Process Drama, Drama, Drama in Education) ist eine Lehr- und Lernmethode, die versucht, „in einer fiktiven, imaginären Umgebung durch Übernahme fremder Identitäten und verschiedenster Perspektiven in vielstufigen Improvisationen komplexe Themen zu erforschen, Lösungsstrategien zu entwickeln oder sich auch in Texte und in Charaktere einzufühlen“¹³⁷. Diese Methode orientiert sich bewusst an der dramatischen Kunst, kommt aber, im Gegensatz zu anderen Formen der Theaterpädagogik,

¹³⁵ Vgl. Denk, Möbius (2008), S. 2010-211.

¹³⁶ Vgl. Härle, Gerhard: Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, Gerhard und Marcus Steinbrenner (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 111-116.

¹³⁷ Eigenbauer, Karl: Dramapädagogik und Szenische Interpretation. In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik 1 (2009), S. 64.

ganz ohne Publikum oder Endprodukt (=aufgeführtes Theaterstück) aus.¹³⁸ Dramapädagogische Formen werden im Rahmen dieser Arbeit ausgeklammert, sollen hier dennoch kurz Erwähnung finden. Im Bereich der Dramapädagogik gibt es zahlreiche Möglichkeiten der Anschlusskommunikation. Erwähnt seien hier szenisches Spiel, die Hot-Seat-Technique¹³⁹, das Darstellen mithilfe von Standbildern aus dem Stück (etwa *Romeo und Julia* in 10 Standbildern erzählen) oder Stimmenskulpturen¹⁴⁰. Die mit dieser prozessorientierten, aktivierenden Lehrmethode verbundenen Lehr- und Lernziele sind ebenso vielseitig wie die Methoden: soziale Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen für den späteren Berufsweg, Konfliktbewältigung oder Stärkung der Klassengemeinschaft, etc. pp. Zahlreiche deutsche und englische Publikationen stellen mögliche Methoden und ihre vielzähligen Anwendungsgebiete, etwa auch für den Fremdsprachenunterricht, ausführlich dar.¹⁴¹

Gestalterische Formen der Anschlusskommunikation

Für gestalterische Formen der Nacharbeit würde sich fächerübergreifender Unterricht anbieten, Göbel erwähnt hier etwa den Entwurf von Bühnenbildern, Figurinen oder das Zeichnen von Tableaus oder Kostümen¹⁴². Diese kreativen Methoden eignen sich gut dazu, den SchülerInnen den künstlerischen Prozess rund um eine Inszenierung und verschiedene Berufsfelder des Theaterbetriebs näherzubringen.

¹³⁸ Vgl. Eigenbauer (2009), S. 65. Eigenbauer erwähnt hier allerdings die Diffusität der Begriffe „Theaterpädagogik“ und „Dramapädagogik“, die vor allem auf die langjährige Dichotomie zwischen den universitären Konzepten „drama“ und „theatre“ im engl. Sprachraum zurückzuführen ist.

¹³⁹ Eine Person schlüpft in eine Rolle aus dem Stück und beantwortet, auf dem „Hot Seat“ sitzend, Fragen aus dem Publikum, und zwar aus der Sicht der zugeeigneten Rolle.

¹⁴⁰ Ein aus mehreren SchülerInnen bestehender Chor spricht hierbei die Gedanken einer Figur des Stücks aus und drückt so Widersprüchlichkeiten aus. Dies dient dazu, Figuren und ihre Beweggründe zu hinterfragen.

¹⁴¹ Dies ist eine kurze Zusammenfassung in Anlehnung an Eigenbauer (2009), S. 62-75.

¹⁴² Vgl. Göbel (2000)b, S. 326.

5 Theater und Didaktik: Grundlegende Begriffe und Herangehensweisen

In diesem Kapitel sollen didaktisch sinnvolle Herangehensweisen an theaterdidaktische Leitbegrifflichkeiten dargestellt werden. Diese Begriffe werden den meisten Lehrpersonen im Groben geläufig sein, sollen hier dennoch schlaglichtartig verdeutlicht, definiert und erneut hinterfragt werden, um gemeinsam ein Fundament für den theaterdidaktischen Diskurs zu liefern. Dieser Überblick entstand durch eine Zusammenführung von theaterwissenschaftlicher Einführungsliteratur und didaktischer Literatur zum Thema. Diese beiden Blickwinkel werden verglichen, miteinander kombiniert und füreinander fruchtbar gemacht.

5.1 Vom Text zum Theater

Eines lässt sich mit Sicherheit konstatieren: Der Weg vom Text zum Theater ist weiter geworden. Theater hat sich schon lange als eigene Kunstform emanzipiert. Gerade dieser Umstand macht eine wissenschaftlich fundierte Theaterdidaktik ja notwendig. Das Verhältnis vom Damentext zur Inszenierung wird erst seit dem Aufkommen der Dramen- und Theatersemiotik Ende der 1960er Jahre theoretisch hinterfragt. Doch auch in dieser Fachrichtung ist man sich keineswegs einig über das Verhältnis. Die semiotische Dramentheorie geht davon aus, dass das Drama erst in seiner Aufführung Werk-Status erhält.¹⁴³ So sieht Manfred Pfister „im Verhältnis zwischen Drama und Aufführung die mediale Spezifität der Dramenform“¹⁴⁴, und beschreibt das Drama als plurimediale Darstellungsform, den dramatischen Text als synästhetischen, szenisch-realisierten Text, welcher sich sprachlicher, außersprachlich-akustischer und optischer Codes bedient. Eine Komponente dieses Textes ist der sprachlich manifestierte, schriftlich fixierte Text, der Damentext.¹⁴⁵ Balme sieht hierin eine „Gleichsetzung von Drama und Aufführung“¹⁴⁶, die auch als Werkeinheit bezeichnet werden kann. Pfister unterscheidet jedoch zwei Schichten dieser Einheit: „das literarische Textsubstrat, das hohe Konstanz aufweist, und die Schicht

¹⁴³ Vgl. Balme (2008), S.84.

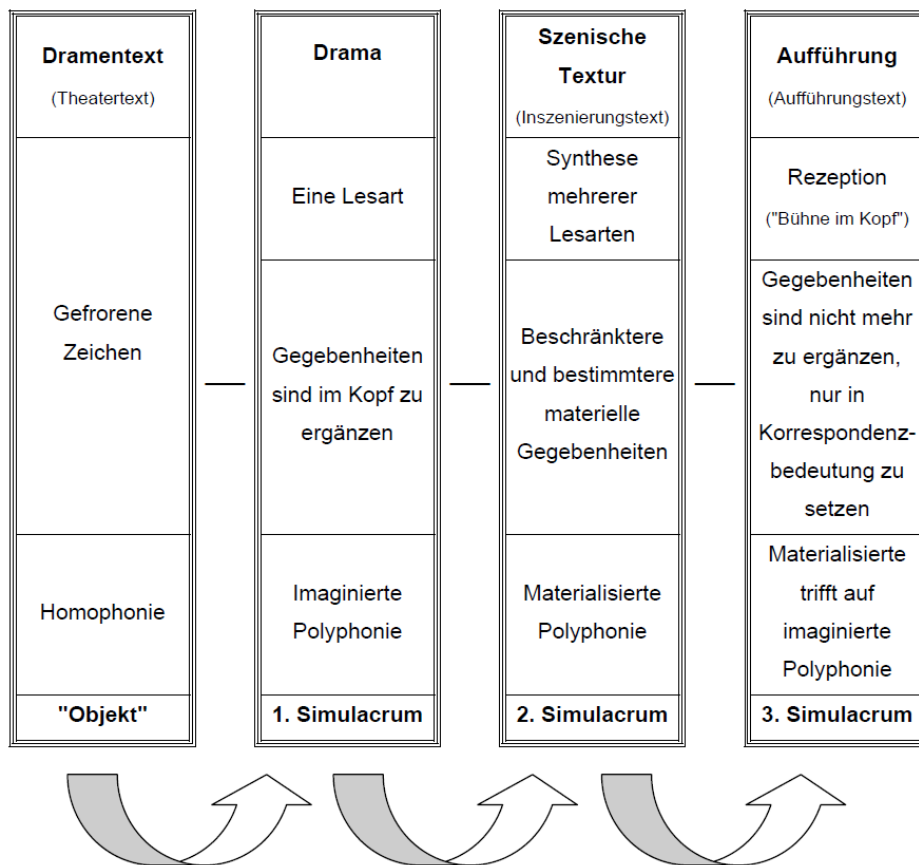
¹⁴⁴ Balme (2008), S. 84.

¹⁴⁵ Pfister, Manfred: Das Drama. Theorie und Analyse. München: Wilhelm Fink Verlag ¹¹2001, S. 24-25.

¹⁴⁶ Balme (2008), S. 84.

der szenischen Realisation mit verhältnismäßig großer Variabilität.“¹⁴⁷ Die Einheit der szenischen Realisation ist wiederum zerlegbar in vom Textsubstrat explizit oder implizit geforderte Bühnenrealisierungen und sogenannte ‚Zutaten‘ der Inszenierung. Solche ‚Zutaten‘ sind selbst bei der werkgetreuesten Inszenierung gegeben, da sie sich aus dem Überschuss der Plurimedialität ergeben müssen.¹⁴⁸

Auch Fischer-Lichte betont im Sinne einer Theatersemiotik die Unmöglichkeit von Werktreue durch das spezifische Verhältnis von Damentext und Aufführung, hier anschaulich dargestellt in Form einer Simulacrenkette, angelehnt an Roland Barthes' Strukturalismus und Hiß' Transformationsmodell¹⁴⁹:



150

Abbildung 3: Simulacrenkette

¹⁴⁷ Balme (2008), S. 84.

¹⁴⁸ Vgl. Pfister (2001), S. 25.

¹⁴⁹ Vgl. Hiß (1993), S. 156-158. Ein „Simulacrum“ bezeichnet in diesem Fall ein dem jeweiligen Ausgangsobjekt ähnliches wirkliches oder vorgestelltes Objekt, welches nicht bloßes Abbild des Ausgangsobjekts ist.

¹⁵⁰ Abb.: Willersinn, Mario: Federico García Lorcas la Casa de Bernarda Alba – Dramatischer Text und Aufführungspraxis. Eine Analyse. Magisterarbeit Uni Freiburg 2008, S. 22.

War in Bezug auf Theater im 19. Jahrhundert noch vor allem das Drama im Blickfeld, und die In-Szene-Setzung nachgeordnet als Dienst am Dichterwort, so ist sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Retheatralisierung des Theaters zum eigenständigen Kunstwerk avanciert.¹⁵¹ Theater wurde nun als autonome synthetische Kunstform, „die sich maßgeblich in der körperlichen Gegenwart von Spielenden und Schauenden ausprägt“¹⁵², angenommen und beurteilt. Dies führte auch zur Aufwertung der Rolle des Regisseurs, der nun die Rolle als „Dirigent und Komponist der szenischen Polyphonie“¹⁵³ begleitete.¹⁵⁴

Im Folgenden soll das Verhältnis von Text und Theater anhand der Begriffe Damentext, Inszenierung und Aufführung getrennt voneinander beschrieben werden. Ferner wird der Terminus Werktreue behandelt, der im unterrichtlichen Kontext noch immer eine große Rolle spielt.

5.1.1 Drama

Wie bereits erwähnt, steht das literarische Drama meist im Mittelpunkt unterrichtlicher Berührungen mit dem Theater, ist es doch Betätigungsfeld der Literaturwissenschaft und der auf sie bezogenen Literaturdidaktik. Vorerst gilt es, den Begriff des Dramas genauer zu fassen, was uns automatisch zur triadischen Gattungsklassifikation Lyrik-Epik-Dramatik führt. Diese konventionelle, schon lange totgesagte Trias, ist trotz aller Versuche der Dekonstruktion weiterhin die gemeine und auch literaturwissenschaftliche Einordnung literarischer Texte und fix im europäischen Literaturbewusstsein verankert. In der zeitgenössischen Literaturtheorie haben diese drei Gattungsbegriffe jedoch nur noch relativen und operativ-heuristischen Charakter.¹⁵⁵ Laut Pfister ist der Fortbestand dieser Ordnung auf das Fehlen von Alternativen – sprich deskriptiv-strukturalistischer Damentheorien – zurückzuführen, was wiederum aus der Kluft zwischen Literatur- und Theaterwissenschaft resultiert.¹⁵⁶ So bleibt man beim Alten. Beschreibt man klassische Dramen formal, so sind sie durch dialogische Figurenrede gekennzeichnet und bestehen aus Haupt- und Nebentext. Ein Drama ist in Akte gegliedert, und ist zur Aufführung auf einer

¹⁵¹ Vgl. Hiß, Guido: Was analysiere ich wie? Der postmoderne „Faust“. In: Der Deutschunterricht 2 (2004), S. 20.

¹⁵² Hiß (2004), S. 21.

¹⁵³ Hiß (2004), S. 21.

¹⁵⁴ Vgl. Hiß (2004), S. 21.

¹⁵⁵ Vgl. Friesen, Katharina: Kategorisierung literarischer Texte. Ein Ansatz erarbeitet aufgrund der analogistischen Struktur von „Skola dlja durakov“ von Sasa Sokolov. Nordersted: GRIN Verlag 2009. S. 76-77.

¹⁵⁶ Vgl. Pfister (2001), S. 18-19.

Bühne bestimmt. Der dramatische Dialog wird etwa von Dürrenmatt folgendermaßen beschrieben: Zwei Menschen, die Kaffee trinken und beispielsweise über das Wetter reden ergeben noch keine dramatische Handlung. Erst wenn einer dem anderen unbemerkt – vom Gegenpart, aber nicht von den Zuschauern – Gift in die Tasse schüttet, dann ist die dramatische Situation geboren.¹⁵⁷ Das Dramatische existiert also nur im Rezeptionsprozess. So beschreibt Dürrenmatt: „Der dramatische Dialog bewirkt: ein Handeln, ein Erleiden, eine neue Situation, aus der ein neuer Dialog entsteht.“¹⁵⁸ Diese Art von Drama steht in der Tradition des 19. Jahrhunderts und wird von postdramatischen Inszenierungen stetig unterwandert, im Rahmen derer die Grenzen von dramatischen und narrativen Texten aufgebrochen werden. So beispielsweise ein am Burgtheater realisiertes Projekt der Theatergruppe Nature Theater of Oklahoma, welche in ihrer Reihe *Life and Times* stundenlange Telefonmonologe, in denen eine 34-jährige Amerikanerin Erinnerungen aus ihrer Kindheit und Jugend beschreibt, verwenden. Dieser Text wird ohne Kürzungen und Korrekturen inszeniert und somit wird das Nicht-Dramatische schlechthin theatraalisiert.¹⁵⁹ In der zeitgenössischen Theaterwissenschaft hat sich aufgrund solcher Projekte und Tendenzen der Begriff ‚Theatertext‘ eingebürgert, welcher „jegliche Art von Textvorlage, die auf einer Bühne zur Aufführung gelangt“¹⁶⁰ bezeichnen kann. Diese Begriffsverschiebung wurde notwendig, da der Begriff Drama sich nur auf einen historisch und ästhetisch begrenzten Textkorpus beziehen lässt. „Textbasiertes dramatisches Theater wird allgemein nur noch als eine Option unter vielen [betrachtet], selbst wenn sie im westeuropäischen Theater bis heute die dominante darstellt.“¹⁶¹ Doch auch der Begriff des Theatertextes muss bereits erweitert werden, und soll nun auch Inszenierungen ohne Sprechtext miteinschließen.¹⁶²

Nach diesen Anklängen einer gattungshistorischen Untersuchung soll nun dem Stellenwert des Theatertextes in der historischen Dramendidaktik nachgegangen werden, da aufführungsbezogene Theaterdidaktik erst spät Eingang in den Deutschunterricht fand. Paule gibt in ihrem Umriss einen Überblick dramendidaktischer Positionen und verortet bis Ende der 70er folgende „Problemfelder“ des Deutschunterrichts: die didaktische

¹⁵⁷ Vgl. Dürrenmatt, Friedrich: Theater. Essays, Gedichte und Reden. Zürich: Diogenes 1980. S. 51.

¹⁵⁸ Dürrenmatt (1980), S. 51-52.

¹⁵⁹ Vgl. Homepage der Theatergruppe: <http://www.oktheater.org/> (1. 2. 2012)

¹⁶⁰ Balme (2008), S. 79.

¹⁶¹ Balme (2008), S. 79.

¹⁶² Vgl. Balme (2008), S. 79.

Legitimation der Gattung Drama neben Lyrik und Epik, die kritische Diskussion eines Dramenbegriffs und die etwaige Mitberücksichtigung moderner Dramenformen, so auch die Frage nach dem Bildungswert des klassischen bzw. modernen Dramas. Weiters wurde die unterrichtliche Arbeit mit Dramenausschnitten und medial vermittelten dramatischen Formen (Hörspiel etc.) sowie die steigende Relevanz spielerisch-produktiver Zugänge zum Drama hinterfragt. Diesen frühen dramendidaktischen Zugängen gemeinsam ist ein Mangel: der Einbezug von Inszenierung und Aufführung dramatischer Texte fehlt bis dato ganz.¹⁶³ Erst der von Göbel herausgegebene, vielfältige und interdisziplinäre Sammelband von 1977 mit dem Titel *Drama in der Sekundarstufe* widmet sich konsequent diesem Defizit. So bezeichnet Göbel den Damentext als „vervielfältigte (gedruckte) Vorlage zum Zwecke des Transfers und der Realisierung in der Aufführung, [das] Drama als Partitur, die erst in der Versinnlichung das zeigt, was sie ist.“¹⁶⁴ Die in diesem Band beschriebenen und die nächsten 20 Jahre bestimmenden didaktischen Konzepte lassen sich laut Paule in drei Hauptrichtungen einordnen: dem didaktischen Prinzip der simulierten Dramaturgie und Inszenierung folgende Zugänge (Stichwort ‚Inszenierungen im Kopf‘), produktorientierte Zugänge (mit dem Ziel einer schulischen Aufführung des Dramas) und prozessorientierte Zugänge (szenisches Interpretieren, im Bereich der Theaterpädagogik). Diese didaktischen Wege führen vage zum Ziel des ‚kompetenten Zuschauers‘, doch Analysearbeit am Beispiel konkreter Theaterinszenierungen wird erst spät in den Deutschunterricht integriert.¹⁶⁵

¹⁶³ Vgl. Paule (2009), S. 78-81.

¹⁶⁴ Göbel, Klaus: Drama und Theatralität. Zur Geschichte eines Versäumnisses in der Literaturdidaktik. In: Göbel, Klaus (Hg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg: Scriptor-Verlag 1977, S. 18.

¹⁶⁵ Vgl. Paule (2009), S. 83, Zugänge näher beschrieben auf S. 83-109.

5.1.2 Inszenierung

Wie schon angedeutet, weichen Inszenierungen immer weiter vom Damentext ab und das Verhältnis zwischen Drama und Inszenierung verschiebt sich zusehends. Die Inszenierung ist das künstlerische Werk des Regisseurs/der Regisseurin, welche/r sich als AutorIn der Inszenierung sieht. Seit langem, aber spätestens seit Max Reinhard, ist

*das Medium/die Institution Theater keine dem Drama dienende – sie linear umsetzende, dem alten Mimesis-Prinzip verpflichtende Instanz mehr, sondern eine selbstständige, die das Drama als Text nicht repräsentiert, sondern in eine theaterspezifische Multimedia-Komposition integriert.*¹⁶⁶

Diese Autonomie des Regisseurs/der Regisseurin wird auch von Paule betont, indem sie die Inszenierungen als Resultat der „Rezeption des Dramas durch Regisseur[In] und Ensemble“¹⁶⁷ bezeichnet. Diese „akzentuieren bestimmte Sichtweisen, Lesarten, Interpretationen des Textes“¹⁶⁸. Ferner wird an dieser Stelle Guido Hiß zitiert, der mit seinem Definitionsversuch auch einen fruchtbaren Beitrag liefert. Für ihn ist die Inszenierung als Simulacrum des im Leseakt entstandenen Dramas zu begreifen¹⁶⁹. Die Rezeption des Damentextes durch das Theaterensemble kreiert somit ein neues ästhetisches Produkt, welches wiederum rezipierbar ist.¹⁷⁰

Laut Balme wird bei einer Aufführungsanalyse¹⁷¹ vorrangig, im Sinne der Theatersemiotik, der Versuch unternommen, den sogenannten Metatext der Inszenierung¹⁷² freizulegen. Dieser Metatext ist der implizierte Kommentar über den Theatertext in der szenischen Umsetzung.¹⁷³

¹⁶⁶ Göbel (2000)b, S. 325.

¹⁶⁷ Paule (2009), S. 254.

¹⁶⁸ Paule (2009), S. 254.

¹⁶⁹ Vgl. hierzu auch die Simulacren-Kette in der Einleitung zu Kapitel 5.1.

¹⁷⁰ Vgl. Paule (2009), S. 254-255.

¹⁷¹ Auf die anfängliche Begriffsverwirrung zwischen „Aufführung“ und „Inszenierung“ wurde bereits hingewiesen.

¹⁷² nach Pavis (1989)

¹⁷³ Vgl. Balme (2008), S. 95.

Pavis differenziert weiter, indem er drei Haupttypen von Inszenierungen mit jeweils unterschiedlichen Metatexten unterscheidet:

- **autotextuelle Inszenierung:** Ziel ist, den Aufbau und die Mechanismen des Dramentextes in seiner ‚inneren Logik‘ zu begreifen (Bsp. Rekonstruktion von historischen Aufführungsbedingungen, aber auch völlige Neuschöpfungen mit eigenen ästhetischen Prinzipien)
- **ideotextuelle Inszenierung:** Hier liegt der Fokus auf politischen, sozialen oder psychologischen Subtexten. Die Inszenierung stellt sich auf die neue Rezeptionssituation ein. (Bsp. klassische Texte, die ‚aktualisiert‘ werden, vor allem im Regietheater der 60er u. 70er)
- **intertextuelle Inszenierung:** Diese wirkt als Vermittlung zwischen den oben genannten Formen, relativiert jede Inszenierung als eine Möglichkeit unter vielen und ordnet sich ein in eine Reihe mit vergangenen Inszenierungen. Dieser Inszenierungstyp ist als besonders zeitgemäß einzustufen.¹⁷⁴

Diese Inszenierungstypologie bietet einen Umriss der historischen Entwicklung der Inszenierungspraxis. Diese drei Typen sind allerdings als Faktoren einzustufen, die in jeder Inszenierung mit unterschiedlicher Akzentuierung wirksam sind.¹⁷⁵

Aus didaktischer Sicht sollte vor allem kommuniziert werden, dass Inszenierungen für sich stehen und als eigenständiges Kunstwerk zu betrachten sind. Zu vermitteln ist also, „dass Inszenierungen Ausdruck und Ergebnis einer kreativen künstlerischen Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Drama sind“¹⁷⁶. Um den SchülerInnen damit verbundene Prozesse näherzubringen, bieten sich besonders vor- oder nachbereitende Gespräche im Theater und Inszenierungsvergleiche an. Weiters gilt es auf die Differenz zwischen Aufführung und Inszenierung hinzuweisen. Dieser Unterschied wurde seltsamerweise von der Theaterwissenschaft lange Zeit ignoriert und erst durch die phänomenologischen Ansätze Fischer-Lichtes in den Vordergrund gerückt.¹⁷⁷ Sprachliche Sensibilität im Unterricht ist hier aufgrund der Verschachtelung dieser theaterwissenschaftlichen Begriffe zentral.

¹⁷⁴ Vgl. Balme (2008), S. 95-96.

¹⁷⁵ Vgl. Balme (2008), S. 96.

¹⁷⁶ Paule (2009), S. 254.

¹⁷⁷ Vgl. dazu Fischer-Lichte (2010), S. 232-234.

5.1.3 Werktreue

Der Begriff der Werktreue muss trotz seiner anfangs vermuteten Inaktualität in Hinblick auf Theaterdidaktik genauer reflektiert werden, da er, mutmaßlich aufgrund der literaturwissenschaftlichen Ausbildung der Lehrpersonen und der damit verbundenen hauptsächlichen Beschäftigung mit dem Damentext, noch immer in den Köpfen vieler SchülerInnen und LehrerInnen präsent ist. Ergo gilt es vor allem zu fragen, was dieser Begriff genau bezeichnet. Wie sollte man dem Werk die eingeforderte Treue erweisen, wie oder wodurch wird die Inszenierung dem Text „gerecht“? Und zu guter Letzt: wo wird Werktreue im 21. Jahrhundert in der Theaterwelt und in der schulischen Behandlung derselben verortet? Laut Denk und Möbius handelt es sich hierbei um das Bestreben, den Text in seinem historischen Kontext zu belassen. Dies beinhaltet die Rekonstruktion von Raum, Kostümen, historisch verbürgter Sprech- und Darstellungsformen, „kurz eine quasi archäologisch motivierte Ausgrabung und Präsentation für ein heutiges Publikum.“¹⁷⁸ Diese – durchaus als antiquiert zu bezeichnende – Art, Regie zu führen, trachtet danach, ‚allgemeingültige‘ und zeitlose Aussagen zu vermitteln, um die ursprünglichen Absichten des Autors/ der Autorin zu verwirklichen.¹⁷⁹ Der Begriff der Werktreue wird vielerorts falsch interpretiert und benutzt, nämlich als „ein objektiv beschreibender Begriff zur Beurteilung und Bewertung von Inszenierungen“¹⁸⁰. Diese Begriffsinterpretation hinkt allerdings, da das Drama im Gegensatz zum Artefakt des Bühnentextes keine feste Größe darstellt. Die Aufführung mit dem Artefakt zu vergleichen ist als falsch anzusehen, geht der Prozess der Transformation des Dramas zur Aufführung doch von einer instabilen, subjektiven Leserimagination aus.¹⁸¹

Die Simulacrenkette nach Fischer-Lichte (Abb. In Kapitel 5.1) aufgreifend, ist eine Werktreue per se nicht möglich. Auch herrscht in der heutigen Theaterwissenschaft Konsens darüber, dass der Begriff der Werktreue oder eine derartige Inszenierungspraxis längst veraltet sind. Fischer-Lichte lehnt den Begriff Werktreue also kategorisch ab und bezeichnet ihn als obsolet. „[D]en ‚Buchstaben‘ des Textes kann die Aufführung nicht getreu sein – aus [...]

¹⁷⁸ Denk, Möbius (2010), S. 185.

¹⁷⁹ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 221.

¹⁸⁰ Paule (2010), S. 169.

¹⁸¹ Vgl. Paule (2010), S. 169.

phänomenologischen und semiotischen, aber auch aus historischen Gründen.“¹⁸² SchauspielerInnen, die auf der Bühne Verzweiflung ausdrücken sollen, können nicht stur diesbezüglichen Szenenanweisungen aus dem 18. Jahrhundert folgen, wenn sie dieses Gefühl glaubhaft für Zuseher des 21. Jahrhundert vermitteln wollen.¹⁸³ Bereits bei Goethe und Schiller bedeutete Werktreue weder akribische Textgenauigkeit noch historisierende Aufführungspraxis.¹⁸⁴

Ihre Prinzipien für den Umgang mit älteren Werken beschreibt Goethe vielmehr so: ‚Der einnehmende Stoff, der anerkannte Gehalt solcher Werke sollte einer Form angenähert werden, die teils der Bühne überhaupt, teils dem Sinn und Geist der Gegenwart gemäß wäre‘ (Goethe, 1815) Es ging ihm also darum, die älteren Texte im ‚Sinn der Gegenwart‘ und angepasst an die aktuellen Bühnenverhältnisse zu bearbeiten. Dabei wurden auch drastische Eingriffe in die Textgestalt für völlig legitim erachtet, wenn es dabei half, den „Stoff“ und „Gehalt“ einem aktuellen Publikum zu übermitteln. Denn ohne eine solche Anpassung sei ein gegenwärtiges Publikum gar nicht bereit, sich auf eine Auseinandersetzung mit dem Vergangenen, dem Fremden, einzulassen.“¹⁸⁵

So stimmt man in der didaktischen Fachliteratur ebenfalls längst darüber überein, dass Werktreue eher hinderlich denn fruchtbar für den Theaterunterricht ist. Hans-Dieter Heuer etwa konstatiert, dass die oft geforderten „klassischen“ Umsetzungen, die Gelesenes lebendig illustrieren sollen, ohne jedoch ‚Reibungsverluste‘ oder ‚Irritationen‘ zu riskieren, auch keine Reibungsgewinne mit sich bringen.¹⁸⁶ Gerade aktuelle Inszenierungen haben demnach das Potential, die SchülerInnen zu motivieren und zu tiefergehenden Diskussionen zu animieren. Die gegenwärtige Inszenierungspraxis von klassischen Texten will genau das erreichen, indem sie diese beispielsweise auf ein dramaturgisches Gerüst skelettiert oder durch Beschleunigung verdichtet. Rigorose Eingriffe in die vom Damentext vorgegebenen Inhalte führen zu neuen theatralischen Gesamtkompositionen, die neue Fragen für ein heutiges Publikum aufwerfen.¹⁸⁷

¹⁸² Fischer-Lichte (2010), S. 96.

¹⁸³ Vgl. Fischer-Lichte (2010), S. 96.

¹⁸⁴ Vgl. Paule (2010), S. 168.

¹⁸⁵ Paule (2010), S. 168.

¹⁸⁶ Vgl. Heuer (2000), S. 328.

¹⁸⁷ Vgl. Roth-Lange (2004), S. 3.

5.1.4 Aufführung

Im Folgenden gilt es den Begriff der Aufführung aus theaterwissenschaftlicher und didaktischer Perspektive zu betrachten und die Relevanz im schulischen Kontext zu hinterfragen. Fischer-Lichte bestimmt den Begriff der Aufführung in ihrem aktuellen theaterwissenschaftlichen Einführungswerk anhand von vier Aspekten.¹⁸⁸ Der erste dieser Blickwinkel bezieht sich auf die leibliche Ko-Präsenz von Personen, die als AkteurInnen und ZuschauerInnen agieren und die damit verbundene Frage nach medialen Bedingungen, der Medialität der Aufführung. Der zweite Aspekt behandelt die spezifische Materialität von Aufführungen, da alle theatralen Zeichen vergänglich sind (Räumlichkeiten, Körperlichkeiten und Lautlichkeiten) und die Aufführung selbst das Produkt derselben ist. Sie tritt immer *hic et nunc* in Erscheinung und ist vor allem durch ihre Flüchtigkeit gekennzeichnet. Der dritte Faktor kreist um die Semiotizität der Aufführung und fragt nach Entstehungsbedingungen von Bedeutung im Rahmen vergänglicher Aufführungen. Der letzte und vierte Aspekt ist die Ästhetizität von Aufführungen, fragt inwiefern ästhetische Erfahrung entsteht und beleuchtet die Ereignishaftigkeit von Aufführungen. Die vier Aspekte als Medialität, Materialität, Semiotizität und Ästhetizität bestimmen den aktualisierten Aufführungsbegriff als Gegenstand der Theaterdidaktik und sind laut Fischer-Lichte auf alle Arten von Aufführungen anwendbar.¹⁸⁹

Diese Aspekte können, wenn auch simplifiziert, mit SchülerInnen erarbeitet werden, um die Besonderheiten von Theateraufführungen greifbarer zu machen und ins Bewusstsein der Jugendlichen zu rücken. Eine Theateraufführung ist und bleibt ein flüchtiges Erlebnis. Es gilt also, ihre Besonderheiten zu beschreiben und festzuhalten, um sie in eine nachhaltige Erfahrung zu transformieren.

¹⁸⁸ Diese wurden auch im Kapitel 3.3.2 aufgezeigt.

¹⁸⁹ Vgl. Fischer-Lichte (2010), S. 24-65.

Denk und Möbius grenzen in ihrem Umriss zur Theaterdidaktik die methodischen Möglichkeiten eines Theaterbesuchs interessanterweise erheblich ein:

*Aufführungen sind aus didaktischer Perspektive einmalige Ereignisse des Theatralischen, die von den Lehrenden und Lernenden nicht vorbereitet werden, sondern als Gesamtereignisse ohne Textvorbereitung unter Einschluss komplexer ästhetischer Zeichenaggregate aller Art soziologisch, psychologisch, kognitiv, emotional und kommunikativ eher ungesteuert ablaufen.*¹⁹⁰

Durch die im obigen Zitat angesprochene fehlende Vorbereitung ist es nicht überraschend, dass die SchülerInnen nach einer solchen Erfahrung überwältigt und überfordert sind.¹⁹¹ Auf diese Weise wird vor allem eines passieren: „Das Transitorische einer Theateraufführung wird dadurch manifestiert und didaktisch nachweisbar“¹⁹². Während die Aufführung in diesem Ansatz „nur“ als Gesamtkunstwerk ungesteuert einwirkt, wird die Inszenierung auch hinsichtlich ihrer Entstehungsbedingungen analysiert. Auch Paule betont die Komplexität einer fertigen Theateraufführung, mit der SchülerInnen konfrontiert werden:

*[E]in äußerst komplexer, vielschichtiger theatraler Text, in dem das Zusammenwirken verschiedenster Zeichensysteme simultan wahrgenommen wird. Diese Gleichzeitigkeit der Eindrücke sowie die erschwerende Flüchtigkeit des Ereignisses stellen den Zuschauer [/die Zuschauerin] vor nicht zu unterschätzende Anforderung, wenn es darum geht, theatrale Texte lesen und verstehen zu lernen.*¹⁹³

Dieser didaktischen Herausforderung gilt es mithilfe von Vorentlastung und Nachbesprechungen Rechnung zu tragen, da die oben aufgelisteten Aspekte der Medialität, Materialität, Semiozität und Ästhezität des Theaterereignisses nur an dessen medialem Ort nähergebracht werden können. Die Bedeutung des Live-Erlebnisses Theater beschreibt Hentschel eine Schülerin zitierend: „Befragt nach der Bedeutung des Theaters in der Zeit elektronischer Medien, sagt eine 17-jährige: ‚Im Theater sieht man was Menschen können – ohne die Technik!!!‘“¹⁹⁴ Denk und Möbius gehen näher auf die Präsenz der SchauspielerInnen ein, welche die ZuschauerInnen mitsamt ihren Gerüchen, Blicken und Körperbewegungen „ertragen“ müssen. Alles im ‚Schau-Raum‘ Theater erscheinende – also Bühne, SchauspielerInnen, Gegenstände, und Kulissen mit ihrer nicht zu übersehenden

¹⁹⁰ Denk, Möbius (2010), S. 214.

¹⁹¹ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 173.

¹⁹² Denk, Möbius (2010), S. 180.

¹⁹³ Paule (2010), S. 160.

¹⁹⁴ Hentschel (2009), S. 115.

Künstlichkeit – muss von den SchülerInnen auf deren semiotische Bedeutung in der jeweiligen Aufführung untersucht werden.¹⁹⁵

5.1.5 Videoaufzeichnungen

Im Folgenden wird versucht, die sich ergebenden Unterschiede bei der Didaktisierung von Aufführungsaufzeichnungen festzumachen, die für manche Schulklassen eine Alternative zu realen Theatererfahrungen darstellen. Während Paule die Videoaufzeichnung in ihren didaktischen Empfehlungen gänzlich ausklammert, spricht sich Göbel dezidiert für eine Verwendung von Theatervideos im Dramenunterricht aus, und empfiehlt die Einrichtung einer Theatervideothek, bestehend aus schülerInnenrelevanten Theateraufzeichnungen in Schulbibliotheken.¹⁹⁶ Göbel führt ferner an, dass sich die Nutzung dieses Mediums aufgrund der leichten Zugänglichkeit für Lehrkräfte von Kauf- und Leihvideos bis hin zum diesbezüglichen Fernsehangebot in Deutschland sehr einfach gestaltet.¹⁹⁷ Doch auch im österreichischen Fernsehen werden, vor allem seit der Installation des neuen Kultursenders ORF III, allwöchentlich österreichische Bühnenproduktionen gesendet. Auch als DVD-Boxen erhältliche Sammlungen sogenannter Theaterklassiker wären eine sinnvolle Investition. Einer unterrichtlichen Beschäftigung mit Inszenierungen steht auf organisatorischer Seite daher nichts im Wege. Dennoch kann diese Hilfestellung für den Unterricht nicht das Live-Erlebnis ersetzen, sind es doch obig genannte Punkte, die eben nicht über das Medium Film vermittelt werden können. Gegen den Einsatz von Videoaufzeichnungen sprechen ebenfalls das Wegfallen des für SchülerInnen bedeutsamen Event-Charakters und die eventuell verminderte Konzentration bei Filmaufführungen im Unterricht. Den Nachteilen für den Unterricht stehen die offensichtlichen Vorteile gegenüber. Vieles spricht, vor allem von theaterwissenschaftlicher Seite, für die Arbeit mit Aufzeichnungen, da sie die höchst mögliche Informationsdichte liefern und durch die Möglichkeit der geduldigen Wiederholung „eine neue Intensität der Konfrontation mit dem Untersuchungsgegenstand“¹⁹⁸ ermöglichen. Die moderne Theaterwissenschaft bedient sich schon lange der Videoaufzeichnung, beispielsweise zur besseren Analyse einzelner Vorgänge auf der Bühne, welches zahlreiche Vorteile birgt: Genaueres Studieren einzelner Bewegungsabläufe, Szenenabschnitte und

¹⁹⁵ Vgl. Denk, Möbius (2010), S. 99.

¹⁹⁶ Dies impliziert wiederum einen Theaterkanon im Deutschunterricht!

¹⁹⁷ Göbel, Klaus: Besprechungen: Theatervideos im Dramenunterricht. In: Deutschunterricht 53 (2000)a, S. 391.

¹⁹⁸ Paule (2009), S. 225.

mehrmalige Ansicht durch Zurückspulen sind beim Live-Erlebnis nicht möglich. Diese Aspekte werden nur durch Mitschnitte greifbar. Auch der verminderte Zeitbedarf und die Garantie eines guten Platzes¹⁹⁹, auch an großen Bühnen, spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle. Eine Videoaufzeichnung ist jedoch keinesfalls als Substitut für eine Aufführung im Theater anzusehen. Mit ihr kann allerdings ein gangbarer Alternativweg im Deutschunterricht eingeschlagen werden, unter der Voraussetzung, dass veränderte Medialität und inszenatorische Beigaben des Filmregisseurs mitgedacht und im Unterricht thematisiert werden. Eine Videoaufzeichnung ist auf rezeptiver Ebene wie ein Film zu betrachten, da er als künstlerisches Produkt eines Regisseurs ein weiteres Simulacrum in der Kette darstellt. Eine Theateraufzeichnung kann demnach weder den Anspruch auf dokumentarische Objektivität erheben noch darstellen, was im Zuschauerraum erlebt werden kann.²⁰⁰

5.2 Überlegungen zur Stückauswahl

Da die Zahl der im schulischen Rahmen möglichen Theaterbesuche meist sehr gering ist, ist eine wohlüberlegte Auswahl der zu besuchenden Aufführung wesentlich. Kammler empfiehlt auf didaktischer Grundlage folgende Kriterien der Textauswahl:

- die kindheits- bzw. jugendspezifische Thematik
- die aktuelle Bühnenrelevanz
- die ästhetische Qualität bzw. der Gattungsbezug²⁰¹

Das erstgenannte Kriterium ist im Rahmen dieser Arbeit so nicht anwendbar, da die Thematik im Falle der Sekundarstufe II nicht zwingend jugendspezifisch sein muss. Thematisch ist nichtsdestoweniger an SchülerInneninteressen und Relevanz für den Deutschunterricht anzuknüpfen. Entscheidend ist hier die Frage, ob SchülerInnen durch das Stück zur tiefergehenden Reflexion der beinhaltenden Thematiken ermutigt werden. Die aktuelle Bühnenrelevanz ist verständlicherweise ein Kriterium, da nur aktuell gespielte Stücke für einen Aufführungsbesuch in Frage kommen. Die Kriterien der Qualität und des Gattungsbezugs implizieren die im Anschluss besprochenen Kategorien „Kanon“ und

¹⁹⁹ Angespochen wird hier die garantierte Sicht, da die Kamera immer nahe am Geschehen ist.

²⁰⁰ Vgl. Paule (2009), S. 224-225. Siehe auch Kapitel 3.2 dieser Arbeit: „Quellen zur Inszenierungsanalyse“.

²⁰¹ Kammler (2003), S. 8.

„Klassiker“.²⁰² Bei der Bewertung von Theaterstücken orientieren sich SchülerInnen laut einer von Payrhuber vorgestellten Studie auch noch in der Sekundarstufe II bei der Lektüreauswahl vor allem an drei Kriterien: dem Komplexitätsgrad von dramaturgischer Gestaltung und Sprache, der dem jeweiligen Verstehenshorizont angemessen sein soll; der Thematik, die möglichst aktuelle Bezüge aufweisen soll und der Handlung; die interessant und spannend sein soll. Sowohl Handlung als auch Thematik des Stücks sollten dem Denk- und Problemhorizont und damit auch dem Interessenshorizont der SchülerInnen entsprechen, um von ihnen für bedeutsam erklärt zu werden.²⁰³ In den nun folgenden Kurzkapiteln werden weitere Einflussfaktoren und Überlegungen zur schulischen Stückauswahl dargestellt.

5.2.1 Kanon der Klassiker

In diesem Kapitel werden zwei benachbarte Begriffe gemeinsam thematisiert und auf ihre Relevanz im theaterdidaktischen Diskurs hin befragt. Ebenso wie die Werktreue steht auch der Kanon für ein veraltetes Konzept, welches dennoch nicht an Bedeutung im Unterrichtsgeschehen verloren hat. Der Begriff des Klassikers ist nur als Variation des anderen zu verstehen. So ist es auch nicht verwunderlich, dass in vielen Definitionen beide Begrifflichkeiten austauschbar sind, setzt sich der Kanon doch aus von einer gewissen Gruppe als Klassiker angesehenen Werken zusammen. Der in diesem Rahmen besprochene Kanonbegriff betrifft vor allem die unterrichtliche Dramenlektüre und fällt somit in den Bereich der Dramendidaktik. Da sich die gemeinsame Lektüre aber meist direkt auf die besuchten Theateraufführungen auswirkt, sind diesbezügliche Überlegungen auch in dieser Arbeit von großer Bedeutung. Allem vorangestellt sei Folgendes betont: Es gibt ihn nicht, DEN Kanon, ist er doch eine Liste, die stets eine lediglich historische Meinung widerspiegelt aber nur selten einen breiten Konsens. Kanonisieren kann man vieles, Literatur eignet sich hierfür in besonderem Maße. So gibt es beispielsweise einen Nationalkanon, einen Weltkanon, einen literarischen Kanon, einen Theaterkanon und einen deutschsprachigen Kanon, Änderungen stets vorbehalten. Traditionelle Kanons lassen sich ignorieren oder negieren, und dennoch werden sie einen vor allem im Schulbereich wieder einholen. Es gilt

²⁰² Vgl. Kammler (2003), S. 9-10.

²⁰³ Vgl. Payrhuber, Franz-Josef: Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas. Analysen und empirische Befunde – Begründungen – Unterrichtsmodelle. Rheinbreitbach: Dürr & Kessler 1991, S. 204-205.

daher, diesen vorherrschenden Schulkanon zu verorten und zu analysieren. Eine vor allem auf den Schulbereich zutreffende Betrachtungsweise findet sich etwa bei Ruthner, der im (schulischen) Kanon eine „bricolage“ sieht, die unter anderem aufgrund der „conditio humana biologischer Datenverarbeitung“²⁰⁴ zusammengestellt wird. Ein Kanon wird demnach zum Kryptotext und zur unterliegenden Sozialstruktur erhoben, um „die Komplexität der Literatur bzw. des literarischen Erbes auf ein erträgliches und quasi portables Maß [zu] reduzier[en]“²⁰⁵. Der Kanon organisiert das literarische Vermächtnis, beziehungsweise das kulturelle Gedächtnis der Gesellschaft, um uns in der Fülle den Überblick zu bewahren. Somit ist laut Ruthner die Frage berechtigt, ob er auch als kultureller Industrie-Standard bezeichnet werden könnte.²⁰⁶ Kanonisierung folgt dementsprechend dem heutigen Drang nach Zeitoptimierung und Rationalisierung, dem auch im Schulbereich oft nachgegeben werden muss. Genauere Analysen und Überlegungen zum Kanonbegriff und dessen notwendige Erweiterungen finden sich etwa in *Der Kanon - Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen*, einem Band zur Tagung österreichischer und tschechischer GermanistInnen in Olmütz 2007²⁰⁷.

Auf der Suche nach einem außerschulischen, weitreichend als gültig anerkannten deutschsprachigen Theaterkanon kann man beispielsweise Marcel Reich-Ranickis Hauptwerk konsultieren. In seiner treffend mit *Der Kanon*²⁰⁸ betitelten Anthologie führt er alle „lesenswerten“ deutschsprachigen Werke an. Der Fokus liegt daher auf der Textlektüre und nimmt Abstand von der betreffenden Inszenierungspraxis. Sein Dramenkanon umfasst 42 Werke.²⁰⁹ Darunter befinden sich alleine sechs Dramen von Schiller und vier von Goethe²¹⁰, jedoch auch Texte von Heiner Müller und Botho Strauß. Die Gegenwart ist daher auch in diesem aufs Lesen von Dramentexten ausgerichteten Kanon bereits angekommen. Dies scheint auf den (geheimen) schulischen Dramenkanon nicht zuzutreffen. Christian

²⁰⁴ Gemeint ist hier die „Speicherkapazität“ und Vergänglichkeit der Menschen und ihre dadurch begrenzte Aufnahmefähigkeit von Wissen. Ruthner, Clemens: „Das Neue ist nicht zu vermeiden“. Der Literaturkanon zwischen Ästhetik und Kulturökonomie – eine Theorieskizze. In: Struger, Jürgen (Hg.): *Der Kanon - Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen* : Tagung Österreichischer und Tschechischer Germanistinnen und Germanisten, Olmütz/Olomouc, 20. - 23.9.20. - Wien: Praesens Verlag 2008, S. 31.

²⁰⁵ Ruthner (2008), S. 32.

²⁰⁶ Vgl. Ruthner (2008), S. 31-32.

²⁰⁷ Struger, Jürgen (Hg.): *Der Kanon - Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen* : Tagung Österreichischer und Tschechischer Germanistinnen und Germanisten, Olmütz/Olomouc, 20. - 23.9.20. - Wien: Praesens-Verlag 2008.

²⁰⁸ Reich-Ranicki, Marcel (Hg.): *Der Kanon. Die deutsche Literatur. Dramen*. 8 Bände und 1 Begleitband. Frankfurt am Main: Insel Verlag 2004.

²⁰⁹ Auflistung siehe Anhang.

²¹⁰ Die dramatischen Klassiker befinden sich somit an prominentester Stelle.

Schacherreiter, seines Zeichens Germanist und Schuldirektor, diagnostiziert zunächst die Präsenz eines Kanons an österreichischen Schulen. „Er wird zwar nicht von einer formal autorisierten Instanz dekretiert, aber er ergibt sich.“²¹¹ Schacherreiter konkretisiert diesen Dramenkanon wie folgt:

*Texte [...], die über ihre Entstehungszeit und ihren Entstehungsraum hinaus zum Gegenstand von Bühneninszenierungen wurden und werden, die immer und immer wieder eine Herausforderung für Regie und Schauspielkunst darstellen und ein dichtes Potential an Interpretationsvarianten in sich tragen.*²¹²

Dies ist die Definition eines Theaterkanons, wie er sich aus Spielplänen der Theater ergibt, also ein außerschulischer realer Kanon. Paules übergeordnetem Ziel folgend, aus SchülerInnen kompetente TheatergängerInnen zu machen, will auch Schacherreiter zur „Teilnahme am real existierenden Theaterangebot [...] befähigen“²¹³. Der vorherrschende kulturelle Kanon sollte daher weder ignoriert noch negiert, sondern in die Überlegungen zur Stückwahl miteinbezogen werden. Da nicht von einem Kanon gesprochen werden kann, ohne Auflistungen preiszugeben, soll im Folgenden der von Schacherreiter angebotene „Schulkanon der Dramatik“ präsentiert werden. Es gilt allerdings hervorzuheben, dass dieser lediglich als Beispiel referiert wird. Aufgezählt werden hier Werke der griechische Antike (*Antigone, König Ödipus, Medea*) oder von Shakespeare (vor allem die Tragödien: *Hamlet, König Lear, Romeo und Julia*) und Molière. Beim deutschsprachigen Theater des 18. Und 19. Jahrhunderts macht er Schiller, Goethe (*Faust*), Nestroy (*Der Talisman*), Büchner (*Woyzeck*), Hebbel (bürgerlicher Realismus) Hauptmann (Naturalismus), Grillparzer (des hohen Sprachstils wegen), und Schnitzler (*Liebelei*) fest, kurzum alle üblichen Verdächtigen. Im 20. Jahrhundert wartet er mit Ödön von Horvath (*Geschichten aus dem Wienerwald*) und Brecht (*Der gute Mensch* und andere) auf, die Theaterkanonwürdigkeit von Dürrenmatt und Frisch hinterfragt er trotz ihrer konstatierten Brauchbarkeit für den Unterricht. Bedingt durch die Entwicklung des absurden Theaters und deren große Bedeutung für die Gegenwartsliteratur werden wohl auch fremdsprachige Autoren wie Beckett (*Warten auf Godot*) und Ionesco (z.B. *Die kahle Sängerin*) angeführt, und abschließend werden Bernhard, Jelinek und Handke beigemischt. Für die Gegenwart hat Schacherreiter nichts Gutes zu verheißen, doch da ein

²¹¹ Schacherreiter, Christian: Von Sophokles bis Jelinek. Überlegungen zu einem Schulkanon der Dramatik. In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik 1* (2009), S. 47-48.

²¹² Schacherreiter (2009), S. 48.

²¹³ Schacherreiter (2009), S. 48.

Kanon der Gegenwartsdramatik laut Schacherreiter ohnehin ein Widerspruch in sich ist, brauche er sich dieser in der Kanonfrage nicht zu widmen.²¹⁴ Dieser Kanon wird von Schacherreiter als „europäisch und national dominierte[r] kulturelle[r] Minimalkanon“²¹⁵ bezeichnet, dessen Auswahl aufgrund der im schulischen Rahmen vorhandenen Zeitressourcen beschränkt ist. Werner Wintersteiners Forderung nach einem (schulischen) transkulturellen Kanon unter Einbezug der Weltliteratur²¹⁶ nimmt er durchaus zur Kenntnis, spricht ihr aber gleichzeitig Umsetzbarkeit im Deutschunterricht ab. Weitere Kriterien zur Auswahl der Stücke dieses didaktischen Kanons sind ausfindig zu machen: Sie wird einerseits durch den mutmaßlichen Unterhaltungswert für die SchülerInnen beeinflusst (dies bezieht sich vor allem auf die Thematik des Stückes), andererseits wird aber auch nach sprachlichen Kriterien oder aufgrund der Beispielhaftigkeit und des Repräsentativcharakters für Epoche, Gattung oder Autor – anders gesagt der möglichen Verwertbarkeit laut Lehrplan – entschieden.²¹⁷

Ein durch Pflichtlektürelisten gesetzlich fixierter schulischer Kanon ist in Österreich noch nicht realisiert, in Deutschland aufgrund des Zentralabiturs jedoch schon teilweise vorhanden. Die ausgesuchten Werke variieren also nur auf Bundesländer-Basis. Spitzenreiter des Schuljahres 2007/2008 sind hier Goethe, Büchner, gefolgt von Schiller, Brecht, Dürrenmatt, Lessing und Hebbel (absteigend nach Anzahl der Nennungen geordnet). Dieser Kanon, so Kammler, wurde durch empirische Studien aufwändig ermittelt und reflektiert dennoch lediglich die augenscheinliche und langjährige Kanonpraxis an deutschen Schulen. Vermisst werden hier vor allem Aktualität, Vielfältigkeit und Weltliteratur. Kammler fürchtet allerdings, dass sich dieser Trend fortsetzen wird.²¹⁸

Warum also sind Klassikerbesprechungen vorherrschend in der didaktischen Lektüre, die wiederum auf die Dominanz im literaturdidaktischen Unterricht zurückzuführen sind? Die Gründe sind vielfältig. Da wäre zum einen die Suche nach einem repräsentativen Werk, die Lehrkräfte zu Klassikern führt. Schulklassiker lassen sich problemlos in die

²¹⁴ Vgl. Schacherreiter (2009), S. 48-52.

²¹⁵ Schacherreiter (2009), S. 48

²¹⁶ Vgl. Wintersteiner, Werner: „Worüber ihr nicht reden wollt, darüber sollte man streiten.“ Plädoyer für einen transkulturellen Kanon der Literaturdidaktik. In: Struger, Jürgen (Hg.): Der Kanon - Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen : Tagung Österreichischer und Tschechischer Germanistinnen und Germanisten, Olmütz/Olomouc, 20. - 23.9.2007. Wien: Praesens Verlag 2008, S. 447-460. (vor allem S. 458: 5 Thesen)

²¹⁷ Vgl. Schacherreiter (2009), S. 48-52.

²¹⁸ Vgl. Kammler (2007), S. 8-9.

Literaturgeschichte einordnen. Andererseits sind es auch Gründe der Rechtfertigung, wenn LehrerInnen Klassiker wählen, denn jeder muss Goethe und Schiller kennen, um als kulturell „gebildet“ zu gelten. Weiters sind kanonisierte Werke fix in Lehr- und Nachschlagewerken verankert, während die Postdramatik dies zum größten Teil noch nicht geschafft hat.

Diesen Umstand gilt es zu bemängeln, ist doch gerade im Theater mit dessen Unvermitteltheit und Aktualität Platz, neuen Autoren und Stücken zu begegnen. Gerade zeitgenössische Theaterstücke heben Regie- und Inszenierungspraxis und -techniken hervor; ein Umstand, der die angestrebte Medienkompetenz der SchülerInnen positiv beeinflussen könnte. Doch auch moderne Klassikerinszenierungen können Positives bewirken, indem sie die Aktualität der Klassiker durch moderne Regiearbeit hervorheben.²¹⁹ Theaterregisseure sehen es als Herausforderung, etwa das Faust-Material zu bearbeiten, und verpassen dem Text neue postdramatische Anstriche. Auch ein Klassiker wie Büchners *Woyzeck* hat nie an Aktualität verloren und bietet durch die Unvollständigkeit genügend Spielraum für Inszenierungsbrüche. Nonkonformistische, moderne Klassikerinszenierungen würden demnach beidem gerecht: einer dem Kanon folgenden Lektüre einerseits und gegenwärtigen Themen und moderner Regiepraxis andererseits.

²¹⁹ Zu nennen wären hier etwa aktuelle Inszenierungen von *Die heilige Johanna der Schlachthöfe* (2010, Thalheimer) oder *Professor Bernhadi* (2011, Giesing) im Burgtheater.

5.2.2 Zeitgenössische Stücke und Postdramatik

Im Folgenden soll zunächst eine Begriffsabgrenzung vorgenommen werden, um im Anschluss daran die didaktische Relevanz von zeitgenössischer Dramatik zu hinterfragen. Wie Kammler in seiner theatertheoretischen Zusammenschau anführt, widersetzen sich neuere Stücke allen Regeln, indem sie in vielfältiger Weise dramenästhetische Konventionen dekonstruieren.²²⁰ Zeitgenössisches Theater stellt die ZuschauerInnen vor ein inszenatorisches Gesamtkunstwerk, das sich audiovisuelle Medien zunutze macht, kurz gesagt ein „symmediales lebendiges Gesamtkonzept, aus de[m] das Theater wieder neu gestärkt hervorging und hervorgeht“²²¹. Da viele Formen des modernen Theaters versuchen, die traditionellen Praxen zu unterwandern, wurde von Hans-Thies Lehmann – erst im Jahre 1999 – der Begriff postdramatisches Theater geprägt. Damit bezeichnet werden „Texte, die weder Figuren noch Handlungen aufweisen“²²² und die sich vom „Primat des Damentextes als verbindlichem Textsubstrat für die Bühne verabschieden.“²²³ Die Abgrenzung „dramatisch“ – „postdramatisch“ ist durch fließende Übergänge gekennzeichnet, dennoch wird der Bruch erst dort angesetzt, wo „die Theatermittel jenseits der Sprache in Gleichberechtigung mit dem Text stehen und systematisch auch ohne ihn denkbar werden.“²²⁴, so Lehmann. Dies hat natürlich auch für die Analyse Konsequenzen, da solche zeitgenössischen Texte von einer Darstellungsästhetik ausgehen, die ein herkömmliches Verständnis von theatraler Kommunikation oft bewusst umgeht.²²⁵ Laut Poschmann ist die „Krise“ der zeitgenössischen Dramatik daher vor allem auch eine Krise der Wahrnehmung durch Theater, Kritik und durch Dramenanalyse.²²⁶ Deshalb empfiehlt sie eine Fokussierung auf die Theatralität der neueren Texte, welche in ihrem Sinne als Bestimmungskriterium für Theater und als Theaterbezogenheit umschrieben werden kann.²²⁷ Ziel dieser Analyse ist die Bestimmung der implizit entworfenen szenischen Theatralität und, in einem zweiten Schritt das theatralische Potential der Sprache, also ihre spezifische Texttheatralität zu

²²⁰ Vgl. Kammler (2003), S. 7.

²²¹ Denk, Rudolf: Figurenkonzepte, Rollenspiele, theatralische Formen. In: Frederking, Volker und Hans-Werner Huneke u.a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2010, S. 478.

²²² Balme (2008), S. 83.

²²³ Balme (2008), S. 83.

²²⁴ Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren 1999, S. 89.

²²⁵ Vgl. Balme (2008), S. 83.

²²⁶ Vgl. Poschmann, Gerda: Der nicht mehr dramatische Theatertext. Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse. Tübingen: Niemeyer Verlag 1997, S. 37.

²²⁷ Vgl. Poschmann (1997), S. 33.

unterstreichen.²²⁸ Weiters diagnostiziert Poschmann eine „Funktionsverschiebung der Sprache vom Mittel der dramatischen Repräsentation zum Objekt der Selbstreflexion“²²⁹: die das Handlungsgeschehen übermittelnde Funktion wird zurückgedrängt und die poetische Funktion von Sprache wird aufgewertet.²³⁰

Von vielen Seiten wird konstatiert, dass zeitgenössisches Theater und Gegenwartsdramatik im Bereich der im Deutschunterricht stattfindenden Theaterdidaktik zu wenig berücksichtigt werde. Die Gründe hierfür sind vielfältiger Art und decken sich spiegelbildlich mit den im vorhergehenden Kapitel für Klassiker sprechenden angeführten Faktoren. Erstens mangelt es bei Stücken von Elfriede Jelinek, Botho Strauß, Roland Schimmelpfennig, Christoph Schlingensiefel und weiteren Autoren der Gegenwartsdramatik meist an vorgefertigten Unterrichtsmaterialien. Dieses erste Hindernis ließe sich nur durch Mehraufwand seitens der LehrerInnenschaft überwinden. Der zweite mögliche Grund für einen Boykott ist die Tatsache, dass es hinsichtlich der Behandlung von Gegenwartsdramatik keine klaren Empfehlungen oder Bestimmungen gab und gibt; so ist beispielsweise auch der Begriff der Gegenwartsliteratur dermaßen vage, dass auch Literatur der Nachkriegszeit noch dazugezählt werden kann. Stücke des ästhetisch avancierten Gegenwartstheaters, so Kammler, weisen oft ein hohes Maß an Intertextualität auf, präsentieren heterogene Themen oder sind großteils monologisch angelegt.²³¹ Dies führt zum dritten und offenbar gewichtigsten Grund, der gegen zeitgenössische Stücke spricht: die rezeptionsbezogenen Anforderungen, die ein bloßes Konsumieren negieren und scheinbar Lehrende wie Lernende gleichermaßen überfordern.²³²

Besonders im Kontakt mit Postdramatik ist daher eine fundierte aufführungsbezogene Vorentlastung vonnöten, da diese die SchülerInnen vor große rezeptionsästhetische Herausforderungen stellt. Postdramatische Dramen leiden unter dem Vorurteil, nur schwer verständlich und zu intellektuell zu sein. Doch an dieser Stelle gilt es zu bemerken, dass derlei Konventionsbrüche in der Kunst bereits in den unterschiedlichsten Epochen zu Irritationen und Skandalen führten, die für nachgeborene Generationen aber immer schwer verständlich sind und waren. Dies zeigt, dass solcherlei Lernprozesse nicht nur den/die

²²⁸ Vgl. Poschmann (1997), S. 288.

²²⁹ Poschmann (1997), S. 99.

²³⁰ Vgl. Poschmann (1997), S. 99.

²³¹ Vgl. Kammler (2003), S. 10.

²³² Vgl. Kammler (2003), S.6-7.

einzelne/n ZuschauerIn betreffen, sondern sich durch die ganze Theatergeschichte ziehen. Paule spricht sich trotz der großen Herausforderung und wahrscheinlichen Provokation der SchülerInnen für eine Konfrontation und Auseinandersetzung mit unkonventionellen Theaterformen aus, da gerade Störendes und Irritierendes „Ausgangspunkt für einen ästhetischen, künstlerischen Lernprozess“²³³ sein kann. Dies erfordert Zeit, und soll nicht zwingend zur Aufgabe des Deutschunterrichts erhoben werden. Dennoch postuliert Paule, dass theaterorientierter Unterricht Angebotscharakter haben kann und „durch bereitgestelltes Wissen über Theater die Chance zur Veränderung, zur Horizonterweiterung eröffnen“²³⁴ soll. Postdramatik braucht aktive ZuschauerInnen, die Neuem gegenüber aufgeschlossen sind und bereits über rezeptive Kompetenzen verfügen.²³⁵ Kammler restringiert an dieser Stelle, indem er eine Fixierung auf ein zeitgemäßes (postdramatisches) Theater im Deutschunterricht als keinesfalls zu empfehlen und wirklichkeitsfremd einstuft, da es notwendig wäre, „die Balance zwischen den Ansprüchen einer sprachkünstlerischen Avantgarde und den kommunikativen Standards der Unterhaltungskultur zu halten, von der die Lebenswelt heutiger Schülerinnen und Schüler zunehmend bestimmt wird.“²³⁶

Ein aktuelles Beispiel eines postdramatischen Stücks ist eine Inszenierung des Dramatikers und Regisseurs René Pollesch am Wiener Akademietheater, dessen *Die Liebe zum Nochniedagewesenen*²³⁷ sprachliche und mediale Grenzen sprengt und sicherlich auch für jugendliche Betrachtungsweisen und Problemhorizonte offen wäre. Eine vorbereitende Einheit oder ein Vorabgespräch mit einer Expertin oder einem Experten zur Vermeidung falscher Erwartungshaltungen wäre hier allerdings unumgänglich.

²³³ Paule (2009), S. 257.

²³⁴ Paule (2009), S. 258.

²³⁵ Vgl. Paule (2009), S. 257-258.

²³⁶ Kammler (2003), S. 8.

²³⁷ *Die Liebe zum Nochniedagewesenen*, Uraufführung am 7. Dezember 2011 im Wiener Akademietheater. Autor u. Regisseur: René Pollesch.

6 Theorie der Datenerhebung:

Methodische Betrachtungen

Im Folgenden wird versucht, die allgemeinen methodischen Überlegungen darzulegen, die dem empirischen Teil dieser Arbeit zugrunde liegen. Die wichtigsten Punkte sollen eingangs kurz skizziert werden, um einen Überblick über die aktuelle methodische Diskussion zu erhalten. Dies dient vor allem als Vorbereitung, um die darauf folgenden Kapitel im Gesamtkontext der empirischen Sozialforschung betrachten zu können.

6.1 Qualitative Sozialforschung

Grundsätzlich kann in der Sozialforschung qualitativ oder quantitativ gearbeitet werden.²³⁸ Für die empirische Studie in dieser Diplomarbeit wurde der qualitative Ansatz verwendet. Im Gegensatz zur traditionellen quantitativen Methode ist er als interpretatives Paradigma zu verstehen – quantitative Forschung gilt hingegen als normatives Paradigma. In der qualitativen Forschung liegt der Fokus zuerst am Besonderen. In dieser verstehenden Wissenschaft ist man an subjektiven Sichtweisen von Individuen interessiert. Die Komplexität eines Forschungsgegenstandes wird durch umfassende Einblicke in die Materie ergründet.²³⁹ (= bottom-up approach) Den Paradigmen folgend werden in der quantitativen Forschung große Datenmengen mithilfe von mathematischen Operationen ausgewertet und in Beziehung gesetzt; es wird vom Allgemeinen, der Gesamtheit, auf Einzelfälle geschlossen und dadurch werden allgemeine Prinzipien entwickelt. (= top-down approach) Merkmale stereotyp quantitativer sowie qualitativer Ansätze sind im Folgenden zum besseren Verständnis gegenübergestellt.

²³⁸ Vgl. Cropley, Arthur: Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. Eschborn: Klotz ³2008, S. 11.

²³⁹ Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag ¹¹2010, S. 17-19.

Dimension	Quantitativer Ansatz	Qualitativer Ansatz
Design	experimentell	nicht-experimentell
Umgebung	im Labor	im realen Leben
Datenerhebungsverfahren	Mittels Instrumenten (z.B. Elektronische oder mechanische Geräte, Tests, standardisierte Fragebögen, Skalen)	Mittels Aussagen der Teilnehmer, entweder bestehender (z.B. Tagebücher) oder neuer (z.B. Interviews)
Art von Daten	Numerische Daten (Verhältnis-, Intervall-, Ordinaldaten)	Deskriptive Daten (z.B. Protokolle, Tonband- oder Videoaufnahmen)
Auswertung	Statistische Analyse	Bedeutungsorientierte Analyse – Inhaltsanalyse
Verallgemeinerungsstrategie	Hypothesenprüfung (deduktives Denken)	Hypothesenentwicklung (induktives Denken)

240

Diese Tabelle dient der Illustration der zwei Extrem-Pole in der Sozialforschung, die jeweils am Ende des Spektrums stehen. Gleichzeitig demonstriert sie die sechs wichtigsten Dimensionen, die jeglicher Datenerhebung zugrunde liegen. Diese Dimensionen bilden in der Forschungsrealität ein Kontinuum mit vielen potentiellen Zwischenstufen, bei denen ein stets kleiner werdender Anteil des Untersuchungsgegenstandes kontrolliert werden kann.²⁴¹ Der qualitative Ansatz weist eine große Diversität auf, indem er eine Vielzahl von wissenschaftstheoretischen, methodologischen, methodischen und theoretisch unterschiedlichen Ansätzen umfasst, welche sich kaum auf einen gemeinsamen Nenner bringen lassen.²⁴²

Sowohl quantitativ-standardisierende als auch qualitative Verfahrensweisen standen im Laufe der Jahre im Zentrum der Kritik. Zentrale Einwände gegen quantifizierend verfahrenende Sozialforschung sind etwa die Vorstrukturiertheit des Gegenstandsbereichs und das Außerachtlassen des interaktiven Prozesses zwischen ForscherIn und Erforschtem.²⁴³ In Bezug auf die qualitative Forschung lässt sich der Vorwurf der fehlenden Seriosität aufgrund der Nichterfüllung der drei Gütekriterien empirischer (Sozial)forschung: Objektivität,

²⁴⁰ Cropley (2008), S. 26.

²⁴¹ Vgl. Cropley (2008), S. 23-24.

²⁴² Vgl. Vgl. Hintermeier, Sonja: Qualitative und Quantitative Sozialforschung. In: Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung Wien (Hg.): Verführung zum Qualitativen Forschen. Eine Methodenauswahl. Wien: WUV-Universitätsverlag 1994, S. 13.

²⁴³ Vgl. Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag ⁵2010, S. 18.

Reliabilität und Validität erheben.²⁴⁴ Dennoch haben sich qualitative Forschungsmethoden etabliert und konsolidiert und den Status einer ‚normal science‘ erreicht.²⁴⁵

6.2 Prinzipien qualitativer Sozialforschung

Um das Konstrukt der qualitativen Forschung näherzubringen werden nun die sechs zentralen Prinzipien qualitativer Sozialforschung kurz vorgestellt und beschrieben.

- 1. Offenheit**
- 2. Forschung als Kommunikation**
- 3. Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand**
- 4. Reflexivität von Gegenstand und Analyse**
- 5. Explikation**
- 6. Flexibilität**

Das erste Prinzip qualitativer Forschung ist das der Offenheit. Qualitatives Forschen versteht sich nicht als informationsreduzierendes Forschen, welches der Bestätigung einer Hypothese dient, sondern als Forschen mit Explorationsfunktion, im Rahmen dessen Hypothesen generiert werden. Voraussetzung dafür ist eine offene Grundhaltung gegenüber den Untersuchungspersonen, der Untersuchungssituation und den anzuwendenden Methoden. Das zweite Prinzip folgt der Ansicht, dass Forschung als Kommunikation und Interaktion zwischen ForscherIn und zu Erforschendem verstanden werden soll. Diese Interaktion wird nicht als Störgröße begriffen, sondern ist konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses. Ebenso wichtig ist die Berücksichtigung des nächsten Prinzips: Sowohl Forschung als auch Forschungsgegenstand sollen als kommunikativer Prozess begriffen werden und nicht als statische Repräsentationen eines unveränderlichen Wirkungszusammenhangs. Qualitative Sozialforschung setzt sich die Reproduktion, Modifikation und Deutung von Handlungsmustern zum Ziel; die Forschungsweise muss sich diesem Gegenstand anpassen und ebenso veränderlich und prozesshaft sein.²⁴⁶ Zentral im Rahmen qualitativer Forschung ist auch die Reflexivität von Gegenstand und Analyse, welche seitens der ForscherInnen vor

²⁴⁴ Vgl. Häder, Michael: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden [u.a.]: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010. S. 108.

²⁴⁵ Vgl. Flick, Uwe und Ernst von Kardorff u.a.(Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2007, S. 13.

²⁴⁶ Vgl. Lamnek (2010), S. 20-22.

allem die Möglichkeit und Bereitschaft erfordert, „auf unerwartete, ‚neue‘ Situationsmomente oder Konstellationen zu reagieren, diese zu reflektieren und die Angemessenheit der verwendeten Untersuchungsinstrumentarien bei veränderten Bedingungen neu zu überdenken.“²⁴⁷ Das als Forderung zu verstehende Forschungsprinzip der Explikation meint eine Offenlegung möglichst sämtlicher Schritte des Untersuchungsprozesses und Darlegung aller Regeln, nach welchen die Interpretation der Daten erfolgt. Das letzte hier angeführte Prinzip, nämlich das der Flexibilität, ist ebenfalls zentral. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung mit standardisierten (harten) Erhebungsverfahren, ermöglicht die qualitative Forschung mit ihren flexiblen (weichen) Erhebungsverfahren, sich an die jeweiligen Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes anzupassen und den somit erzielten Erkenntnisfortschritt für spätere Untersuchungsschritte zu verwerten.²⁴⁸

Die hier beschriebenen Grundsätze gilt es im Rahmen qualitativer Forschung zu befolgen. Diese Auflistung ist keineswegs vollständig und ließe sich um weitere Prinzipien ergänzen, die jedoch je nach angewandter Untersuchungsmethode variieren.²⁴⁹ Die qualitative Sozialforschung bietet mehrere Datenerhebungsverfahren, eines davon ist das in der vorliegenden Untersuchung angewandte Verfahren des ExpertInneninterviews. Dieses soll nun im nächsten Schritt näher erläutert werden.

²⁴⁷ Hintermeier (1994), S. 21.

²⁴⁸ Vgl. Lamnek (2010), S. 23-24.

²⁴⁹ Vgl. Lamnek (2010), S. 24.

6.3 ExpertInneninterviews

Das ExpertInneninterview ist eine nicht unumstrittene aber auch vielversprechende Methode, und zwar „aufgrund ihres heimlichen Versprechens auf schnelle, objektive und unproblematisch zu erhebende Daten“²⁵⁰. Wie der Name bereits preisgibt, interviewt man als solche betitelte ExpertInnen. Bleibt die Frage: Wer ist als ExpertIn zu bezeichnen und welches Wissen stellen sogenannte ExpertInnen zur Verfügung? Zunächst sollen daher diese beiden Fragestellungen beantwortet werden.

6.3.1 ExpertInnen und ihr Wissen

ExpertInnen verfügen, im Gegensatz zu Laien, über „spezialisiertes Sonderwissen“²⁵¹ und „sozial institutionalisierte Expertise“²⁵². Sie sind selbst Teil des zu untersuchenden Handlungsfeldes und „das in der Ausübung solcher Funktionen erworbene Sonderwissen ist Gegenstand des Experteninterviews“²⁵³. Der Titel ExpertIn ist daher ein relationaler Status und wird von ForscherInnen in Bezug auf eine gewisse Fragestellung verliehen.²⁵⁴

Von Interesse sind ExpertInnen als FunktionsträgerInnen innerhalb eines organisatorischen oder institutionellen Kontextes. Die damit verknüpften Zuständigkeiten, Aufgaben, Tätigkeiten und die aus diesen gewonnenen exklusiven Erfahrungen und Wissensbestände sind die Gegenstände des ExpertInneninterviews. ExpertInneninterviews beziehen sich mithin auf klar definierte Wirklichkeitsausschnitte,[...] ExpertInnen [werden] als RepräsentantInnen einer Organisation oder Institution an[gesprochen] [...].²⁵⁵

Dies schließt aus, dass die befragten Personen als Privat- oder Gesamtperson Gegenstand des Interviews sind, wie es etwa in biographischen narrativen Interviews der Fall wäre. Sie interessieren lediglich „im institutionellen Zusammenhang und in der Funktion, die sie

²⁵⁰ Bogner, Alexander und Wolfgang Menz: Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, Alexander und Beate Littig u.a. (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften ³2009., S. 10.

²⁵¹ Sprondel, Walter M.: 'Experte' und 'Laie'. Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, Walter M. und Richard Grathoff (Hg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: Enke 1979, S. 141.

²⁵² Sprondel (1979), S. 141.

²⁵³ Meuser, Michael und Ulrike Nagel: Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander und Beate Littig u.a. (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften ³ 2009, S. 44.

²⁵⁴ Vgl. Meuser, Michael und Ulrike Nagel: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef und Klaus Kraimer (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991, S. 443.

²⁵⁵ Meuser u. Nagel (1991), S. 443-444.

erfüllen und in dem sie einen Faktor darstellen“.²⁵⁶ Pfadenhauer führt diesen Gedanken des ExpertInnentums weiter aus, indem sie betont, dass nicht nur spezialisierte Wissensbestände und privilegierte Informationszugänge, sondern darüber hinaus „verantwortliche Zuständigkeit für die Bereitstellung möglicher Problemlösungen, d.h. von Expertisen“²⁵⁷, kompetenzbildend sind. ExpertInnen handeln kompetent, „wenn Zuständigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft sich in Deckung befinden“²⁵⁸.

Laut einem neueren Forschungsbeitrag von Meuser und Nagel kommt es durch den gesellschaftlichen Wandel und die neuen Formen der Wissensproduktion zu einer Verkomplizierung des Begriffs der ExpertIn. Einerseits bestünde aufgrund der Unübersichtlichkeit gesellschaftlicher Problemlagen und -lösungen eine zunehmende Nachfrage nach Deutungs- und Orientierungswissen von ExpertInnen, andererseits wäre konservatives ExpertInnenwissen in der Krise. Dies sei eine paradoxe Situation, in der sich eine Welt der GegenexpertInnen und Gegenexpertise, welche Laien und transdisziplinäre Wissensproduktion miteinbezieht, etabliert. Diese andere Seite der Wissensproduktion (deren Verbreitung durch das Internet kaum aufzuhalten ist) würde im weiteren Verlauf durchaus noch stärker werden und besetze auch schon Machtpositionen in der Gesellschaft.²⁵⁹

6.3.2 Interviewleitfaden

Die vorliegenden ExpertInneninterviews wurden als leitfadengestützte Interviews geführt. Der Gebrauch eines Leitfadens hat einige Vorteile. Er dient als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze während der Interviewführung, somit als Kontrollinstrument, und gewährleistet dadurch die Vergleichbarkeit mit anderen Interviews, was wiederum die Analyse der Ergebnisse erleichtert.²⁶⁰ Es gilt allerdings zu betonen, dass er keinesfalls als zwingendes Ablaufmodell zu verstehen ist.²⁶¹ Die Abfolge der besprochenen Themen

²⁵⁶ Meuser u. Nagel (1991), S. 442.

²⁵⁷ Pfadenhauer, Michaela: Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander und Beate Littig u.a. (Hg): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften³2009. S. 101f.

²⁵⁸ Marquard, Odo: Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In: Marquard, Odo: Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische-Studien. Stuttgart: Reclam 1984, S. 24.

²⁵⁹ Vgl. Meuser u. Nagel (2009), S. 39-40.

²⁶⁰ Vgl. Meuser u. Nagel (1991), S. 448-453.

²⁶¹ Vgl. Meuser u. Nagel (1991), S. 449.

entsteht im Gespräch und kann den Gedankengängen des Gegenübers folgen, der Leitfaden ist daher „eher eine Richtschnur, die die unbedingt zu stellenden Fragen enthält.“²⁶²

Ein weiteres Spezifikum des Leitfadens besteht in der notwendigen Vorbereitung, die ein solches Untersuchungsinstrument mit sich bringt. Die intensive Auseinandersetzung der ForscherInnen mit dem zu untersuchenden Handlungsfeld stellt eine gute Basis für eine unbürokratische und lockere Gesprächsführung dar.²⁶³ Durch diese Umstände wird ein Leitfaden laut Meuser und Nagel sowohl dem thematisch begrenzten Interesse der ForscherInnen an den ExpertInnen wie auch dem ExpertInnenstatus der ExpertInnen.²⁶⁴

6.3.3 Kommunikationsstil

Bei qualitativen Interviews mit ExpertInnen kommt es zu kommunikativen Asymmetrien, da den befragten Personen automatisch Empathie entgegengebracht wird.²⁶⁵ Der Grad dieser Empathie kann variieren, so dass man in der Sozialforschung je nach Art der Gesprächsführung von harten, neutralen oder weichen Interviews sprechen kann. Im Falle von harten und weichen Interviews geht man von mangelnder Bereitschaft des Gegenübers zur Mitarbeit aus, der mit jeweils unterschiedlichen Problemlösungsstrategien entgegengewirkt werden soll. Bei sogenannten weichen Interviews bringt der/die InterviewerIn ein sympathisierendes Verständnis für die spezielle Situation des/der Befragten zum Ausdruck, um dadurch ein Vertrauensverhältnis aufzubauen und die wahr- oder angenommene widerstrebende Haltung des/der InterviewpartnerIn abzubauen. Das andere Extrem wäre das harte Interview, welches jedoch für die qualitative Sozialforschung per se auszuschließen ist. Hier tritt der/die InterviewerIn als Autorität auf, um die Widerstände des/der zu Befragenden wie in einem Verhör zu brechen und Antworten zu erhalten. Auch das neutrale Interview, welches sich als unpersönlich-sachlich versteht, um die Wahrung der sozialen Distanz zwischen beiden PartnerInnen zu gewährleisten, muss laut Lamnek im Rahmen qualitativer Methoden abgelehnt werden.²⁶⁶

²⁶² Gläser, Jochen und Grit Laudel (Hg): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften ³2009, S. 42.

²⁶³ Vgl. Lamnek (2010), S. 658.

²⁶⁴ Vgl. Meuser u. Nagel (1991), S. 448.

²⁶⁵ Vgl. Lamnek (2010), S. 306.

²⁶⁶ Vgl. Lamnek (2010), S. 313-314.

Um die Voraussetzungen und die Entwicklung der zu behandelnden Interviews besser zu verstehen, ist es wichtig, Kenntnis davon zu haben, dass es sich bei der vorliegenden Befragung um ein weiches Interview handelt, in welchem besonderer Wert auf ein angenehmes Gesprächsklima und das Schaffen eines Vertrauensverhältnisses gelegt wurde, um so an Betriebswissen der befragten Personen heranzukommen.

Hinsichtlich meines Wissensstandes während der Befragung nahm ich – bedingt durch die vorhergehende Beschäftigung mit dem Forschungsfeld, die Zusammenstellung des Leitfadens und mein Studium der Germanistik – den Status einer Quasi-Expertin ein. Dies wirkte sich entlastend auf die Gesprächssituation aus, da verringerter Erklärungsbedarf bestand. Auf der anderen Seite blieb aber auch – durch fehlende Praxiserfahrung im Lehrberuf und das Fehlen einer theaterwissenschaftlichen Ausbildung – ein Quasi-Laientum, welches zur Konkurrenzentlastung beitrug.²⁶⁷

²⁶⁷ Vgl. Pfadenhauer (2009), S. 106.

7 Praxis der Datenerhebung: Forschungsdesign

7.1 Konstruktion des Interviewleitfadens

Der eingesetzte Leitfaden entstand nach dem von Helfferich erdachten SPSS-Prinzip für die Leitfadenerstellung. Dieses Vorgehen umfasst, stark verkürzt, folgende vier Schritte:

1. **Sammeln:** Sammlung aller Fragen, die von Interesse sein könnten (z.B. durch Brainstorming). Ziel ist es, möglichst viele Fragen anzuhäufen.
2. **Prüfen** oder auch durcharbeiten der Fragenliste unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit: Überprüfung der Fragen auf ihre Eignung und Relevanz, Streichung von Suggestivfragen und Untersuchung vor dem Spiegel des Forschungsinteresses.
3. **Sortieren:** Sortierung und Gruppierung der ausgewählten Fragen nach Sinnzusammenhängen.
4. **Subsumieren:** Formulieren einer Erzählaufforderung/Fragestellung für jedes dieser Bündel. Die Unterfragen können im Instrument dann stichwortartig notiert sein.²⁶⁸

Nach intensiver Auseinandersetzung mit spezifischer Forschungsliteratur, die in diesem Fall sowohl theaterwissenschaftliche als auch didaktische Texte umfasste, wurde der Fragebogen nach dieser Methode erstellt. Besonders relevant bei der Fragensauswahl war, dass ein klares Bild des Ablaufs von aufführungsbezogenen Gesprächen mit Schulklassen entstehen kann. Nach Zusammenstellung des ersten Entwurfs und der Ausformulierung und Reduktion der Fragen (Schritte 1 und 2) wurden fünf KollegInnen ersucht, Unverständliches oder Mehrdeutiges anzuzeigen, um anschließend in einem gemeinsamen Prozess die Fragestellungen zu modifizieren und die Reihenfolge der Fragen anzupassen (Schritt 5). Die Miteinbeziehung Dritter war sehr fruchtbar, da auf einige Unklarheiten bei Fragestellungen hingewiesen wurde, die für mich als Forscherin vollkommen eindeutig erschienen. Ein

²⁶⁸ Vgl. Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften ⁴2011, S. 182-185.

Probeinterview gestaltete sich in meinem Fall schwierig, da die gesamte Zielgruppe interviewt werden sollte. Es wurde daher auf ein solches verzichtet.²⁶⁹

7.1.1 Der eingesetzte Leitfaden

Der fertig konstruierte Interviewleitfaden gliedert sich in fünf Strukturabschnitte, deren Leitthemen aus den Überschriften ersichtlich sind. Diese werden nun, zur besseren Übersicht, einzeln erläutert und jeweils im Anschluss dargestellt.

Der erste dieser Abschnitte dient dazu, die befragte Person vorzustellen, um einerseits Informationen über deren Ausbildung und ExpertInnen-Status zu erhalten, aber andererseits auch, um den Interviewten Zeit zu geben, sich an die Befragungssituation zu gewöhnen. Dieser erste Teil des Interviews wurde daher bewusst nicht ausgegliedert und gesondert in Erfahrung gebracht, wie etwa bei Helfferich empfohlen²⁷⁰, um den Gesprächsanfang möglichst entspannend zu gestalten. Weiters würde eine schriftliche Erhebung demographischer Daten in dieser besonderen Befragungssituation inquisitorisch wirken.²⁷¹

Strukturabschnitt 1: Die Person

1. Ausbildung
2. relevante Berufserfahrungen und Arbeitsschwerpunkte
3. derzeitige Tätigkeit, Funktion und Beschäftigungsverhältnis

Im zweiten Strukturabschnitt sollen Einblicke in den Ablauf der aufführungsbezogenen didaktischen Maßnahmen gewonnen werden. Dieser erscheint auf den ersten Blick aufgrund seiner 9 Fragen sehr langatmig und breit angelegt, jedoch muss betont werden, dass sich die meisten Antworten ohnehin direkt aus den Beschreibungen der Befragten ergaben, und nur im Einzelfall gesondert erfragt werden mussten. Besonders in diesem Abschnitt dient der Leitfaden daher mehr als Checkliste, die Vollständigkeit garantieren soll. Das Untersuchungsinstrument ist trotz gegenteiliger Empfehlungen teilweise ausformuliert, um im „Notfall“, beispielsweise wenn das Gespräch zum

²⁶⁹ Dennoch fungierte das erste Interview indirekt als Probeinterview, insofern als anschließend daran der Leitfaden bezüglich Formatierung und Ausformulierung der Fragen abgeändert wurde, da er sich während der Gesprächsführung an manchen Stellen als unpraktikabel erwiesen hatte.

²⁷⁰ Vgl. dazu: Helfferich (2011), S. 182.

²⁷¹ Die Angaben zur Person dienen in der vorliegenden Untersuchung der Orientierung. Die Frage wurde in allen Interviews gestellt, allerdings wurde nicht nachgehakt, falls die Personen nicht detailliert antworten wollten.

Stillstand kommen oder die Nervosität überhand nehmen sollte, auch auf die genauen Formulierungen zurückgreifen zu können.

Strukturabschnitt 2) Einblicke: Ablauf und Interaktion

4. Welche Art von Angeboten hat das Theater an SchülerInnen und LehrerInnen im Rahmen aufführungsbezogener Theaterdidaktik?
 - Vor- oder Nachbesprechungen
 - Häufigkeit und Kontinuität der Besuche
 - Alter/Jahrgangsstufe der teilnehmenden SchülerInnen
5. Könnten Sie mir den typischen Ablauf solcher Gespräche kurz beschreiben?
 - Ablauf
 - Ort
 - Dauer
 - Gruppengrößen
 - Medieneinsatz
 - Methodik (siehe auch Frage 6, 7, 8)
 - Zur Verfügung gestelltes Begleitmaterial
 - Mehrwert?
6. Wie sehr variiert das Grundkonzept dieser Gespräche je nach Stück? **Beispiel!**
7. **Nennung eines Beispiels:** Was haben Sie bei einer spezifischen Inszenierung besonders betont?
8. Welche **Lehrziele** verfolgen Sie bei diesen Gesprächen? Deckt sich das mit dem **persönlichen Hauptziel** Ihrer Arbeit?
 - **kompetenzorientierter Unterricht** – Formulierung eines Lehrziels
9. **Ausbildung u. bisheriges Schaffen der KünstlerInnen?** Biographisches?
10. Inwieweit werden **Entstehungsprozesse** und **Berufsfelder** nähergebracht?
11. Wo liegt Ihrer Meinung nach der **Mehrwert** solcher Gespräche, verglichen mit der Erarbeitung eines Stückes im schulischen Rahmen?
 - Abgrenzung von üblichen Methoden?
 - Vorteile einer direkten Theatererfahrung?
 - direkterer Einblick in Mechanismen einer Inszenierung?
12. **Resonanz und Rezeption** der SchülerInnen: Welche Fragen stellen die teilnehmenden SchülerInnen in der Regel?
 - Nachfragen zur Form der Inszenierung, identifikatorisch-affektiv, Vergleich Damentext-Aufführung und Abweichungen?
 - bemerkbare analytische Äußerungen,
 - findet aktives Hinterfragen statt?
 - andere Interessensgebiete?

Im 3. Strukturabschnitt wird versucht, Informationen über den tatsächlich stattfindenden Deutschunterricht in den teilnehmenden Klassen einzuholen. Dieser Abschnitt dient daher der optimalen Verbindung mit jenen Kapiteln aus dem theoretischen Teil der Arbeit, die sich der möglichen aufführungsbezogenen Didaktik im Deutschunterricht widmen. Es war hier a priori klar, dass damit keinerlei allgemeingültige Aussagen gemacht werden können (besonders betrifft dies Fragen 14, 15 und 16). Doch auch diese Fragen wurden im Leitfaden belassen, da sie im besten Fall Eindrücke schulexterner und somit außenstehender Personen auf Vorgänge im Unterricht einfangen können.

Strukturabschnitt 3) Eindrücke

13. Mit welchen **Erwartungen/Forderungen/Fragen** kommen Lehrpersonen zu Ihnen?
14. Haben Sie den Eindruck, dass aufführungsbezogene Didaktik bereits vor den Gesprächen im DU der teilnehmenden Klassen stattfindet?
15. Gibt es Bereiche, die Sie als wichtig erachten und die im Unterricht nicht oder kaum besprochen werden?
16. Wurden die **Dramentexte** zu den Aufführungen meist vorher gelesen?
 - Wenn ja, wissen Sie vielleicht, ob als Klassenlektüre oder im Selbststudium?
17. Wissen Sie von **Nacharbeiten** und/oder Formen der Anschlusskommunikation?
 - Produktionsorientierte Nacharbeiten?
 - Kritiken? Reflexion?

Der darauf folgende 4. Abschnitt beschäftigt sich mit dem weiter gefassten Umfeld der Theaterdidaktik und spannt den Bogen bis hin zu erkennbaren gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen.

Strukturabschnitt 4) Umfeld

18. Inwiefern werden diese von Ihnen erwähnten Aufgabenbereiche vom BMUKK finanziert? Gibt es eigens dafür vorgesehene **Subventionen und Budgets**?
19. Hängt die Art und Weise dieser Veranstaltungen mit der Finanzierung zusammen, bekommen Sie bestimmte **Vorgaben**?
20. Ist Ihrer Meinung nach bemerkbar, dass das Thema Theater gerade „Konjunktur“ im Schulbereich hat?
 - **Trends/Tendenzen** beobachtbar? Besteht Ihrer Meinung nach gegenwärtig seitens der Schulen ein besonderes Interesse an einer praktischen Auseinandersetzung mit Theater?
 - Kann dies Ihrer Meinung nach mit **kulturpolitischen Veränderungen** in Verbindung gebracht werden?
21. Wird auch von Seiten des Theaters direkt an Schulen für diverse Angebote geworben?

Im 5. und letzten Strukturabschnitt findet sich schließlich ein quasi-quantitativer Teil des Leitfadens, welcher dazu gedacht war, den theoretischen und auf Einzelfälle hinzielenden Fragen auch einen allgemeinen Rahmen zu geben. Da es sich bei den Gesprächen um weiche Interviews²⁷² handelt, können hier keine quantitativen Daten mit Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden, da dies einem Überprüfungscharakter nahekäme, welcher nicht erwünscht ist.

Strukturabschnitt 5) Statistische Daten

22. Wie viele Lehrpersonen treten jährlich/monatlich mit Ihnen in Kontakt? Wie viele Treffen finden statt?
23. Welche Aufführungen wurden in dieser Spielzeit am häufigsten angefragt? Ist ein Kanon hier noch präsent?
24. Bleiben die Gespräche einmalig oder arbeiten sie mit SchülerInnengruppen kontinuierlich? (Daten?)

Daten:

- Alter der TeilnehmerInnen
- Schultypen
- Häufigkeit..

7.2 InterviewpartnerInnen: Auswahl und Kontaktaufnahme

Zumal es Ziel dieser qualitativen Untersuchung ist, die vorhandenen Angebote der Wiener Theater hinsichtlich aufführungsbezogener Theaterdidaktik für die Sekundarstufe II bestmöglich zu beschreiben, wurden nachstehende Kriterien für die Auswahl der InterviewpartnerInnen festgelegt:

Auswahlkriterien für Theater:

- Standort: Wien
- Angebote an den Deutschunterricht: Aufführungssprache Deutsch
- Keine Kabarett- und Kleinkunsth Bühnen
- Sprechtheater
- Eigenproduktionen im Programm

Auswahlkriterien für InterviewpartnerInnen:

- Angebote an die Sekundarstufe II (Jugendliche im Alter von 14-18 Jahren)
- Orientieren sich an aufführungsbezogener Theaterdidaktik
- Verfügen über Expertise, sind selbst im zu untersuchenden Handlungsfeld tätig, führen diese Vor- und/oder Nachbesprechungen selbst durch.

²⁷² Vgl. dazu Kapitel 6.3.3: „Kommunikationsstil“

Nach einer intensiven Recherche der Internetauftritte aller Wiener Theater²⁷³ wurden daher die infrage kommenden Spielstätten, die laut ihres Webauftritts Angebote jeglicher Art für SchülerInnen haben, per E-Mail kontaktiert. Dieses weitere Eingrenzungskriterium erschien sinnvoll, da vermutlich auch Lehrende zunächst das Internet befragen werden. In einem ersten Schreiben²⁷⁴ wurde der Untersuchungsgegenstand kurz dargestellt, um Theater auszusortieren, die nicht der Zielgruppe der Untersuchung entsprechen. Schließlich ergab sich eine Zielgruppe von sieben Personen. Weitere auch angedachte und per E-Mail kontaktierte Theater, welche jedoch in ihrem Antwortschreiben angaben, keinerlei aufführungsbezogene Angebote für SchülerInnen bereitzustellen, waren das Interkulttheater, das KosmosTheater, Das Off Theater, das Theater Nestroyhof Hamakom²⁷⁵, das Theater Garage X, das Theater brut, das Theater Scala, das Theater Spielraum und das Schauspielhaus Wien. Andere Theater Wiens wurden ausgeschlossen, da sie eine oder mehrere Auswahlkriterien nicht erfüllten. Da die 7 InterviewpartnerInnen eine im Rahmen einer Diplomarbeit realisierbare Anzahl darstellten, war eine weitere Selektion nicht nötig. Es muss darauf hingewiesen werden, dass bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen keine Rücksicht auf das Geschlechterverhältnis genommen werden konnte, da ich nicht in der Position war, die Befragten aus einem Pool an ausführenden ExpertInnen auszuwählen. Dieses Kriterium sollte allerdings, aufgrund der Befragungssituation, in welcher die ExpertInnen als FunktionsträgerInnen²⁷⁶ befragt werden und somit ihre Expertise im Vordergrund steht, nicht von großer Relevanz sein.

²⁷³ Natürlich kann der Anspruch auf Vollständigkeit bei dieser Untersuchung kaum erhoben werden, da es bei der breit gefächerten Theaterlandschaft Wiens mit vielen Klein- und Kleinstbühnen nicht möglich ist, alle Theater zu kontaktieren. Gemeint sind jedoch all jene Theater, die den Auswahlkriterien aufgrund der Internetrecherche entsprechen und in österreichischen Printmedien (vor allem der Programmzeitschrift Falter:Woche) präsent sind.

²⁷⁴ Siehe Anhang.

²⁷⁵ Das Theater Nestroyhof-Hamakom bietet diese nicht regelmäßig an, wurde daher auch nicht in die Untersuchungsgruppe integriert.

²⁷⁶ Vgl. dazu Kapitel 6.3.1: „ExpertInnen und ihr Wissen“

7.3 Realisation der Interviews

Die insgesamt sieben Interviews wurden im Zeitraum von 14. Juni 2011 bis 30. August 2011 geführt, und zwar mit folgenden Theatern in folgender Reihenfolge:

- 14. Juni 2011: Wiener Burgtheater – Mag. Claudia Kaufmann-Freßner
- 21. Juni 2011: Theater in der Josefstadt – Dr. Michaela Mohr
- 27. Juni 2011: Theater der Jugend – MMag. Barbara Rottensteiner-Comploi
- 28. Juni 2011: Theater Drachengasse – Mag. Kathrin Kukelka-Lebisch, Johanna Franz
- 28. Juni 2011: Pygmalion Theater – Mag. Philipp Kaplan
- 29. Juni 2011: Theater an der Gumpendorferstraße – Mag. Tina Clausen
- 30. August 2011: Volkstheater – Mag. Hans Mrak

Die teilnehmenden ExpertInnen wurden per E-Mail verständigt, da diese Art der Kommunikation die schnellste und auch direkteste war. Teils über Sekretariate, teils direkt mit den ExpertInnen, wurde ein Treffen vereinbart. Alle Interviews wurden entweder im Theater selbst, gegebenenfalls in den Büros der Befragten, oder in Kaffeehäusern geführt und mithilfe eines Diktiergeräts aufgenommen. Schon vor der Festlegung eines Ortes wurden die ExpertInnen über diesen Umstand aufgeklärt, um einen ruhigen Ort für eine möglichst gute Aufnahme zu gewährleisten.

7.4 Transkription: Formale Charakteristika des Materials

Laut Gläser und Laudel gibt es keine allgemein akzeptierten Regeln für die Transkription von Interviewprotokollen; einzig das Kriterium der Konsistenz ist bedeutend. Eigene Regeln sollen aufgestellt, dokumentiert und konsistent angewendet werden. Für rekonstruierende Untersuchungen wie die vorliegende ist eine detaillierte Transkription, in der auch das „Wie“ des Gesagten (z.B. Pausen, paraverbale Äußerungen) vermerkt ist, nicht notwendig oder zielführend.²⁷⁷

Folgende Transkriptionsregeln, angelehnt an Gläser und Laudel, wurden angewandt:

- Verschriftlichung in der Standardorthographie (gibt es statt gibt's)
- Nichtverbale Äußerungen werden dann transkribiert, wenn sie einer Aussage eine andere Bedeutung geben
- Besonderheiten bei Kurzantworten werden vermerkt (! bei besonders schneller Antwort)
- Unterbrechungen im Gespräch werden vermerkt, sowie besonders lange Pausen (.. oder ...)
- Unverständliche Passagen werden mit [...] gekennzeichnet.²⁷⁸
- Überlappungen im Gesprächsverlauf wurden mit [am Ende der Proposition des/r einen Interviewpartners/in und [am Anfang der eingeschobenen Proposition des/der anderen Interviewpartners/in gekennzeichnet. (Beispiel: A: Sie haben dann also [B: [Ja dann habe ich also ...)²⁷⁹
- Zeitangaben in Klammern wurden in der Transkription beibehalten, da sie der Orientierung dienen können, falls etwas nachgehört werden soll. (Beispiel: (38:45))

Die Interviews wurden vollständig transkribiert, um eine lückenfreie Untersuchungsbasis zu gewährleisten.²⁸⁰ Erst im nächsten Schritt wurden für die Untersuchung irrelevante Gesprächsteile und Exkurse herausgestrichen.

²⁷⁷ Vgl. Gläser und Laudel (2009), S. 193.

²⁷⁸ Vgl. Gläser und Laudel (2009), S. 194.

²⁷⁹ Angelehnt an: Kowal, Sabine und Daniel C.O' Connell: Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe und Ernst von Kardorff u.a. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag⁵ 2007. S. 441.

²⁸⁰ Dies geschah ausnahmslos durch mich selbst.

8 Auswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

8.1 Einführung in die Methode

Die für die Auswertung der Interviews gewählte Methode ist die der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring²⁸¹. Kurz und prägnant beschrieben passiert hierbei Folgendes:

*Die qualitative Inhaltsanalyse wertet Texte aus, indem sie ihnen in einem systematischen Verfahren Informationen entnimmt. Zu diesem Zweck wird der Text mit einem Analyseraster auf relevante Informationen hin durchsucht. Die dem Text entnommenen Informationen werden den Kategorien des Analyserasters zugeordnet und relativ unabhängig vom Text weiterverarbeitet, d.h. umgewandelt, mit anderen Informationen synthetisiert, verworfen usw.*²⁸²

Diese in der Kommunikationswissenschaft entstandene Methode, mit der jegliche Art von sprachlichem Material analysiert werden kann, ist laut Gläser und Laudel bestens anwendbar auf rekonstruierende Untersuchungen, und in diesem Bereich besonders auf ExpertInneninterviews, die unter anderem der Beschreibung sozialer Sachverhalte dienen.²⁸³ Bereits vor der Analyse werden Kategoriensystem und Analyseraster entwickelt, um erst im nächsten Schritt die Texte damit zu untersuchen. Dieses in seinem Ursprung quantitative Verfahren „bleibt nicht dem Ursprungstext verhaftet, sondern extrahiert Informationen und verarbeitet diese Informationen getrennt vom Text weiter.“²⁸⁴ Dabei sollen „Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse beibehalten und auf ihrem Hintergrund Verfahren systematischer qualitativ orientierter Textanalyse [...] entwickel[t werden]“²⁸⁵. Ansätze der qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich in vielfältigen wissenschaftlichen Bereichen finden, darunter Content Analysis in der Kommunikationswissenschaft, Hermeneutik als Kunstlehre der Interpretation und eben auch in der qualitativen Sozialforschung. Weiters findet man inhaltsanalytische Ansätze in der Literaturwissenschaft und in der Psychologie der Textverarbeitung.²⁸⁶ All diese Gebiete liefern konstruktive Impulse für die Inhaltsanalyse

²⁸¹ Philipp Mayring entwickelte dieses Verfahren Anfang der 1980er Jahre für den Bereich der Kommunikationswissenschaften.

²⁸² Gläser, Laudel (2009), S. 46.

²⁸³ Vgl. Gläser und Laudel (2009), S. 47.

²⁸⁴ Gläser und Laudel (2009), S. 46.

²⁸⁵ Mayring (2010), S. 48.

²⁸⁶ Siehe die jeweiligen Kapitel in Mayring (2010), S. 26-47.

nach Mayring und waren fruchtbar für Entwicklung und Zusammenspiel der vielzitierten 15 Grundsätze dieser Methodik.²⁸⁷

Durch das besondere ex-ante-Verfahren²⁸⁸ ist die Formulierung der Forschungsfragen von großer Bedeutung, da sie sich gleichsam kategorienbildend im Analyseraster auswirkt. Die Untersuchung wird an das Material angepasst und auf die Fragestellungen hin konstruiert. Die einzelnen Analyseschritte werden daraufhin in einem Ablaufmodell festgelegt. Ganz wie bei quantitativen Methoden soll die Systematik der Analyse so beschrieben sein, dass ein/e zweite/r AuswerterIn die Analyse ähnlich durchführen könnte und würde. Im Zentrum jeder Inhaltsanalyse steht das Kategoriensystem, welches in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie (den Forschungsfragen) und dem konkreten Material entwickelt werden soll.²⁸⁹ Die ins Auge gefassten Einheiten müssen theoretisch begründet und mühelos nachvollziehbar sein.²⁹⁰ Dies ist entscheidend, denn „[d]as Kategoriensystem für die Extraktion baut auf den in den theoretischen Vorüberlegungen konzipierten Untersuchungsvariablen [...] auf“²⁹¹.

Genau dieser streng systematische Aufbau wird von GegnerInnen qualitativer Ansätze kritisiert, denn er entspräche „nicht unbedingt dem, was man sich unter einem qualitativen Forschungsprozeß vorstellt“²⁹². Ein Nacheifern quantitativer Methoden würde, so Mayring, vor allem von ‚Fundamentalisten‘ des qualitativen Paradigmas kritisiert.²⁹³ Aus der strengen Systematik ergäbe sich beispielsweise das Problem, dass latente Sinnstrukturen auf diese Weise nicht gefunden werden könnten. An dieser Stelle entgegnet er, dass diesem Problem durch möglichst offen gefasste Analyseeinheiten entgegengewirkt werden könne.²⁹⁴ Gläser und Laudel betonen, dass das Kategoriensystem auch während der Extraktion verändert werden könne, sollten im Text Informationen auftauchen, die relevant sind, aber nicht in das vorab entwickelte Raster passen.²⁹⁵ Das Prinzip der Offenheit²⁹⁶ kann in der qualitativen

²⁸⁷ Vgl. Mayring (2010), S. 47.

²⁸⁸ Lat. „aus vorher“, bei diesem Verfahren werden die Analyseeinheiten bereits vor der Analyse festgelegt.

²⁸⁹ Vgl. Mayring (2010), S. 59.

²⁹⁰ Vgl. Mayring (2010), S. 49.

²⁹¹ Gläser und Laudel (2009), S. 201.

²⁹² Hüffel, Karin: Inhaltsanalyse. In: Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung (Hg.): Verführung zum Qualitativen Forschen. Eine Methodenauswahl. Wien: WUV-Universitätsverlag 1994, S. 147.

²⁹³ Vgl. Hüffel (1994), S. 147.

²⁹⁴ Vgl. Mayring (2010), S. 49.

²⁹⁵ Vgl. Gläser, Laudel (2009), S. 201.

²⁹⁶ Vgl. Kapitel 6.2: „Prinzipien qualitativer Sozialforschung“

Inhaltsanalyse nur durch diese offene Handhabung des Kategoriensystems gewahrt werden.²⁹⁷ Vorteile wie die mögliche Bearbeitung großer Datenmengen und die übersichtliche Darstellung der theoretischen Vorgehensweise, die besonders „Ungeübte[n], wie es StudentInnen bei der Diplomarbeit eben sind“²⁹⁸ entgegenkommen, sind allerdings nicht zu leugnen.

Das allgemeine Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse sieht folgendermaßen aus:

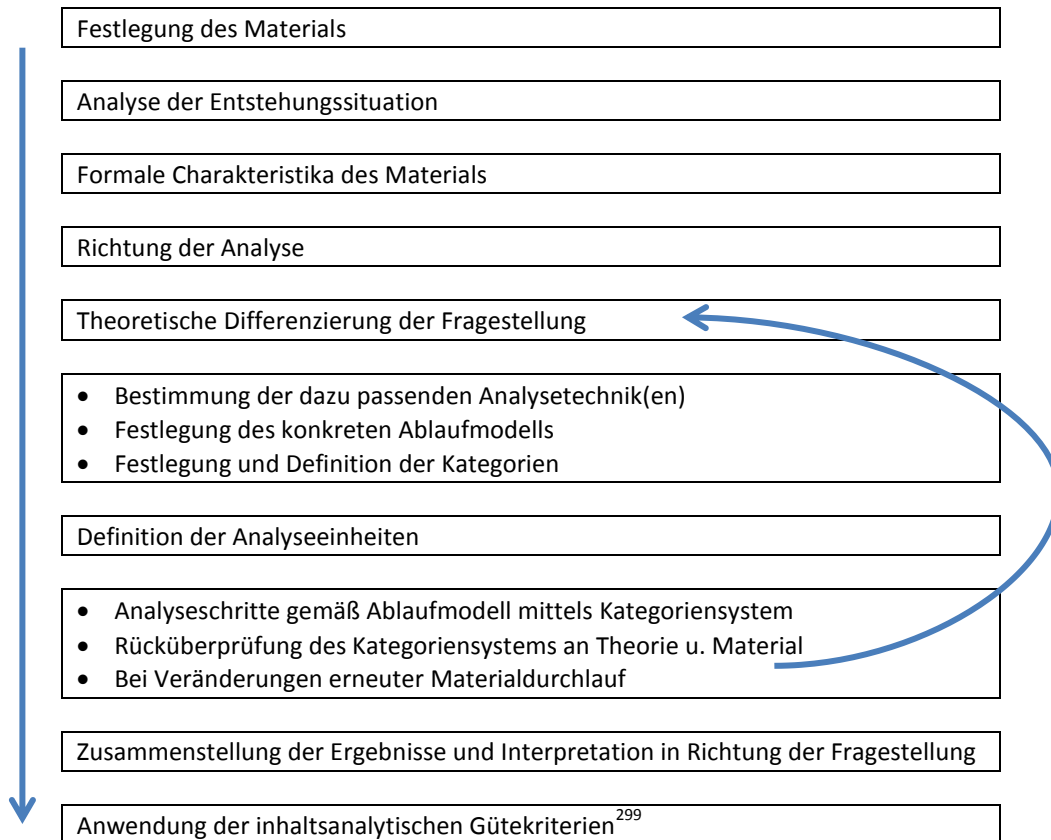


Abbildung 4: Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalysen

²⁹⁷ Vgl. Gläser, Laudel (2009), S. 205.

²⁹⁸ Hüffel (1994), S. 147.

²⁹⁹ Mayring (2010), S. 60. (Abb. 8: Allgemeines Inhaltsanalytisches Ablaufmodell)

8.2 Bestimmung des Ausgangsmaterials u. Analyse der Entstehungssituation³⁰⁰

Das Ausgangsmaterial der Untersuchung setzt sich vor allem aus den sieben geführten ExpertInneninterviews zusammen. Die Aufnahmen der Interviews belaufen sich auf insgesamt rund fünf Stunden Interviewzeit, wodurch über 90 Seiten transkribiertes und auszuwertendes Material entstanden sind.

Code	Theater	Interviewte/r	Datum	Dauer u. Material ³⁰¹	Entstehungsort u. Besonderheiten
T1 ³⁰²	Burgtheater	Mag. Claudia Kaufmann-Freßner	14. 6. 2011	50:08 min 11 S.	Im Büro der Interviewten, tw. Straßengeräusche, tw. Kollegen im Raum, Telefonunterbrechungen
T2	Theater in der Josefstadt	Dr. Michaela Mohr	21. 6. 2011	39:41 min 13 S.	Im Café, mitunter störende Nebengeräusche, die bei der Transkription hinderlich waren
T3	Theater der Jugend	MMag. Barbara Rottensteiner-Comptoi	27. 6. 2011	06:32+ 36:17 min 11 S.	Im Büro der Interviewten, Kollegin war anwesend, Telefonunterbrechungen
T4	Theater Drachengasse	Mag. Kathrin Kukelka-Lebisch; Johanna Franz	28. 6. 2011	54:40 min 15 S.	Im Foyer des Theaters, tw. Unterbrechungen, 2 Gesprächspartnerinnen, da Intendantin überraschenderweise Zeit fand
T5	Pygmalion Theater	Mag. Philipp Kaplan	28. 6. 2011	36:33 min 10 S.	Im Büro, keine Störungen
T6	Theater a. d. Gumpendorfer Straße	Mag. Tina Clausen	29. 6. 2011	33:28 min 9 S.	Im Büro, keine Störungen
T7	Volkstheater	Mag. Hans Mrak	30. 8. 2011	48:03 min 12 S.	Im Büro, kleine Unterbrechungen

Dieses Interviewmaterial wird außerdem ergänzt durch Begleitmaterialien der Theater, so derartiges Material den teilnehmenden LehrerInnen und/oder SchülerInnen angeboten wird, welches an gegebener Stelle auch in die Analyse einfließt.

³⁰⁰ Vorgangsweise nach: Mayring (2010), S. 52-55.

³⁰¹ Seitenanzahl basierend auf folgender Formatierung: Calibri, 11 Punkt, einfacher Zeilenabstand.

³⁰² „T“ für Theater, nummeriert nach zeitlicher Reihenfolge der Interviews.

- Burgtheater: Materialienmappen zu den Stücken *Die Beteiligten* (Kathrin Röggla) und *Faust I und II* (Goethe)
- Theater in der Josefstadt: Begleitmaterial „Theaternetzwerk“ zu unterschiedlichen Stücken für LehrerInnen und SchülerInnen im Rahmen der vor- od. nachbereitenden Gespräche.
- Theater der Jugend: Input Theaterpädagogik – Anregungen und Spielvorschläge zu *Cymbelin* (Shakespeare) und *Die 39 Stufen* (Barlow)
- Volkstheater: Materialienmappe zum Stück *Punk Rock* (Stephens), Dokumentation der Aktion „Ghettotagebücher in Schulen“.

8.3 Richtung der Analyse

8.3.1 Hauptfragestellungen der Untersuchung

Die drei übergeordneten Forschungsfragen, und damit auch die konkreten Hauptfragestellungen der Inhaltsanalyse, welche die allgemeine Richtung der Untersuchung vorgeben, sind folgende:

- ***Wie lässt sich das Angebot der ausgewählten Theaterbetriebe an aufführungsbezogener Theaterdidaktik beschreiben?***
- ***Wie wird der im Regelunterricht stattfindende, das Theater betreffende Deutschunterricht von den InterviewpartnerInnen wahrgenommen?***
- ***Wie kann die Wirkung der Bemühungen auf das größere Umfeld (Politik, Gesellschaft) beschrieben werden?***

Da sowohl große, altehrwürdige Theaterbetriebe als auch kleine Off-Theater zur Befragungsgruppe gehören, werden implizit unterschiedliche Vorgehensweisen und Vor- bzw. Nachteile der jeweiligen Angebote erforscht.

8.3.2 Subfragestellungen der Untersuchung

Aufgrund der drei Hauptfragestellungen bietet sich die Auswertung des Materials mittels drei Frageblöcken mit nummerierten Subfragen an. Der vierte und fünfte Block beziehen sich nicht konkret auf eine Forschungsfrage, da im Block D gesammelte, statistisch vergleichbare Daten und Fakten angeführt werden, während im Block E indirekt herausgearbeitete Unterschiede vermerkt.

Block A	
Wie lässt sich das Angebot der ausgewählten Theaterbetriebe an aufführungsbezogener Theaterdidaktik beschreiben?	
A1	Welche Art von Angeboten hat das Theater an SchülerInnen und LehrerInnen im Rahmen aufführungsbezogener Theaterdidaktik?
A2	Welche Inhalte werden nähergebracht?
A3	Wird für diese Gespräche Begleitmaterial zur Verfügung gestellt? Wenn ja: Wie sieht das zur Verfügung gestellte Begleitmaterial aus? ³⁰³
A4	Wie sieht der typische Ablauf diesbezüglicher Angebote aus?
A5	Welche Lehrziele werden bei den Gesprächen verfolgt?
A6	Wie gestaltet sich Resonanz und Rezeption der SchülerInnen?
A7	Wird auch von Seiten des Theaters direkt an Schulen geworben?
A8	Wie gestaltet sich die Kartenbeschaffung konkret?

Block B	
Wie wird der im Regelunterricht stattfindende, das Theater betreffende Deutschunterricht von den InterviewpartnerInnen wahrgenommen?	
B1	Mit welchen Erwartungen/Forderungen/Fragen treten Lehrpersonen an das Theater heran?
B2	Findet aufführungsbezogene Didaktik bereits vorher statt?
B3	Wurden die Dramentexte zu den Aufführungen vorher gelesen?

³⁰³ Diese Frage wird einerseits aus den Interviews, andererseits mithilfe der zur Verfügung gestellten Materialien beantwortet.

B4	Wissen die InterviewpartnerInnen von Nacharbeiten und/oder Formen der Anschlusskommunikation?
B5	Welche Aufführungen werden am meisten angefragt? Ist ein Kanon noch präsent? ³⁰⁴

Block C	
Wie kann die Wirkung der Bemühungen auf das größere Umfeld beschrieben werden?	
C1	Werden die erwähnten Bereiche gesondert vom Bundesministerium für Kunst und Kultur finanziert? Wenn ja, gibt es daran geknüpfte Vorgaben? ³⁰⁵
C2	Ist bemerkbar, dass das Thema Theater gerade „Konjunktur“ im Schulbereich hat?

Block D	
Zahlen und Daten	
D1	Alter der teilnehmenden SchülerInnen
D2	Schultypen der teilnehmenden Klassen
D3	Häufigkeit der Besuche
D4	Kontinuitäten

Block E	
Unterschiede zwischen kleineren und größeren Theaterbetrieben	
Augenscheinliche Unterschiede zwischen kleineren und größeren Theatern betreffend Vermittlungsangebote und -schwerpunkte.	

³⁰⁴ Diese Frage fand im Leitfaden erst im statistischen Abschnitt Platz, erscheint jedoch nach den Gesprächen und in der Analyse stimmiger in diesem, explizit den Deutschunterricht betreffenden, Abschnitt.

³⁰⁵ Diese Fragen wurden in der Analyse zusammengezogen, da eine solche gesonderte Finanzierung nur in einem Fall besteht.

8.3.3 Festlegung der Kategorien

Bei der vorliegenden Analyse wurden die Kategorien durch den Untersuchungsgegenstand und das Untersuchungsinstrument bereits vorgegeben. Dies deutet auf eine deduktive Vorgehensweise hin. Allerdings kann die Phase der Kategorienbildung nicht immer eindeutig als induktiv oder deduktiv charakterisiert werden. In der konkreten Untersuchung kam die deduktiv-orientierte Kategorienbildung zum Einsatz, wobei induktive Analyseschritte zugelassen wurden, wenn es sich während der Auswertungsphase als nötig herausstellte, das bestehende Kategoriensystem zu modifizieren.³⁰⁶

Kategorien der Analyse:

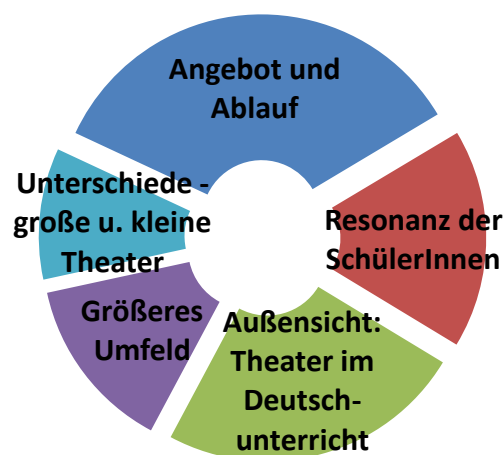


Abbildung 5: Kategorien der Analyse

³⁰⁶ Vgl. Lange, Bernward: Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern. In: Mayring, Philipp und Michaela Gläser-Zikulda (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim [u.a.]: BeltzVerlag ²2008, S. 51.

8.4 Ablauf der Analyse

8.4.1 Festlegung der Analysetechnik

Laut Mayring sind alle Analyseformen auf drei Grundformen der Interpretation zurückzuführen, und zwar Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Mithilfe der zusammenfassenden Analyse werden Daten reduziert und abstrahiert, wobei der dadurch entstandene Korpus immer noch Abbild des Grundmaterials bleibt. Bei der Explikation hingegen wird zu einzelnen fraglichen Textteilen zusätzliches Material herangezogen, um das Verständnis zu erweitern oder die Textstelle zu erläutern. Bei der dritten Grundform, der strukturierenden Inhaltsanalyse, werden bestimmte Aspekte aus dem vorhandenen Material unter vorher festgelegten Ordnungskriterien herausgefiltert, um einen Querschnitt zu legen oder das Material besser einschätzen zu können.³⁰⁷

Diese drei qualitativen Grundtechniken lassen sich in einem nächsten Schritt weiter differenzieren.

Zusammenfassung

- **Zusammenfassung**
- **Induktive Kategorienbildung**
Zusammenfassung, bei der nur bestimmte Bestandteile berücksichtigt werden

Explikation

- **Enge Kontextanalyse**
Erläuterung mithilfe des Textkontexts
- **Weite Kontextanalyse**
Miteinbeziehung weiteren Materials

Strukturierung (deduktive Kategorienanwendung)

- **Formale Strukturierung**
Herausfilterung einer inneren Struktur
- **Inhaltliche Strukturierung**
Extrahierung nach inhaltlichen Kriterien, zu bestimmten Themen
- **Typisierende Strukturierung**
Auf Typisierungsdimension nach Ausprägungen im Material suchend
- **Skalierende Strukturierung**
Einschätzung mithilfe von Skalenform³⁰⁸

³⁰⁷ Vgl. Mayring (2010), S. 65.

³⁰⁸ Vgl. Mayring (2010), S. 66

In der vorliegenden Untersuchung fand überwiegend die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse Anwendung, da aus den transkribierten Interviews bestimmte Textdaten extrahiert³⁰⁹, kategorisiert und zusammengefasst wurden. Die Kategorien und Unterkategorien, die sich durch die theoriegeleiteten Überlegungen zum Interviewleitfaden bereits ergaben, bestimmten die Inhalte, die extrahiert wurden. Dementsprechend wurde das Textmaterial aufbereitet, auf Redundanzen und Widersprüche untersucht und zusammengefasst.³¹⁰ Darüber hinaus wurden bei der Zusammenfassung und auch bei der zusätzlichen induktiven Kategorienfindung Aspekte der zusammenfassenden Inhaltsanalyse integriert.³¹¹ Die Kombination der deduktiven und induktiven Kategorienbildung bindet die Vorteile beider Verfahren in die Untersuchung mit ein. Die in den theoretischen Vorüberlegungen zum Leitfaden nicht erfassten Strukturmomente können durch die zusätzliche induktive Kategorienfindung berücksichtigt werden.³¹² Das Kategoriensystem kann demnach im gesamten Verlauf der Auswertung an die Besonderheiten des Materials und an nicht antizipierte Merkmalsausprägungen angepasst werden.³¹³ Der Kodierleitfaden wurde mit Kategorien, Definitionen und typischen Textpassagen (Ankerbeispielen), jedoch ohne Kodierregeln erstellt. Er dient der präzisieren Strukturierung und dem besseren Überblick bei der Durchsicht des Materials. Da das Material der Interviews allerdings mitunter explorativen Charakter hat, wäre eine Formulierung genauer Kodierregeln für das zur Verfügung stehende Material nicht ideal.³¹⁴

³⁰⁹ Gläser u. Laudel verwenden den Begriff „Extraktion“ in Abgrenzung zum Wort „Kodierung“. Beim Extrahieren werden dem Text Informationen entnommen, um diese auszuwerten. Beim Kodieren wird der Text als Index benutzt. Vgl. Gläser und Laudel (2009), S. 199.

³¹⁰ Vgl. Gläser und Laudel (2009). S. 197-202.

³¹¹ Vgl. Mayring (2010), S. 98. (Verweis auf Zusammenfassung)

³¹² Vgl. Reinthoffer, Bernd: Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp und Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag ²2008, S. 135.

³¹³ Vgl. Gläser und Laudel (2009), S. 201.

³¹⁴ Vgl. Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe und Ernst von Kardorff u.a. (Hg): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag ⁵2007, S. 473-474.

8.4.2 Definition der Analyseeinheiten

Um die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen, ist es von Vorteil, Analyseeinheiten festzulegen.

Kodiereinheit

Die Kodiereinheit ist der kleinste Materialbestandteil, der in eine Kategorie fällt und ausgewertet werden darf. In der konkreten Untersuchung ist diese Kodiereinheit eine Proposition³¹⁵

Kontexteinheit

Dies bezeichnet den größten Textbestandteil, der in eine Kategorie fallen kann. In diesem Fall sind das alle Fundstellen innerhalb eines Interviews, in denen das zu beschreibende Thema angesprochen wird.³¹⁶

Auswertungseinheit

Diese Einheit legt fest, welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden. In der vorliegenden Arbeit erfolgt dies nach dem Erhebungszeitpunkt.³¹⁷

8.4.3 Beschreibung der Analyseschritte

Alle Interviews wurden gemäß ihrem Entstehungszeitpunkt nach relevanten Äußerungen durchsucht und gekennzeichnet. Diese Daten wurden extrahiert. Nach erster Durchsicht aller Interviews wurden die Analyseeinheiten und Kategorien erneut auf ihre Anwendbarkeit hin untersucht und rücküberprüft, um in einem nächsten Schritt mit der Zuordnung zu beginnen. Die relevanten Textpassagen wurden markiert und mit dem Code der jeweiligen Subfrage versehen. Anschließend wurden die Kategorien mit Ankerbeispielen versehen. Die weitere Vorgehensweise erfolgte nach zusammenfassenden Methoden mittels Paraphrasierung des extrahierten Materials, Zusammenfassung pro Kategorie sowie pro Hauptkategorie.³¹⁸ Die manuelle Analyse der Daten erschien aufgrund der Datenmenge realisierbar und weniger aufwendig als die Computeranalyse, da ich mit keinem Analyseprogramm vertraut bin. Diese manuelle Analyse wurde allerdings computertechnisch durch die Suchfunktion in MS-Word

³¹⁵ Vgl. Mayring (2010) S. 59-61.

³¹⁶ Vgl. Mayring (2010), S. 59-61.

³¹⁷ Vgl. Mayring (2010), S. 59-61.

³¹⁸ Vgl. Mayring (2010), S. 99.

unterstützt, womit im Anschluss an die manuelle Auswertung auch gezielt nach Begriffen gesucht werden konnte.

8.4.4 Kategorien, Definitionen und Ankerbeispiele

Abgeleitet von den Subfragestellungen der Analyse und der Rücküberprüfung des Kategoriensystems anhand des vorhandenen Textmaterials ergaben sich folgende Kategorien, deren Einteilung hier zum besseren Überblick tabellarisch dargestellt ist. Eine weitere Auflistung dieser Kategorien mit ihren Definitionen und Ankerbeispielen findet sich im Anhang.

Hauptkategorie A: Angebot und Ablauf

- A1 Art der Angebote
- A2 Inhaltliche Vermittlungsschwerpunkte
- A3 Lehr- und Lernziele
- A4 Beruf od. Ausbildung der durchführenden Personen
- A5 Ablauf, Dauer, Ort
- A6 Begleitmaterial
- A7 Werbemaßnahmen bezüglich der Angebote
- A8 Resonanz und Rezeption der SchülerInnen

Hauptkategorie B: Außensicht – Theater im Deutschunterricht

- B1 Erwartungen und Forderungen der Lehrpersonen
- B2 Vorentlastung hinsichtlich aufführungsbezogener Didaktik
- B3 Lektüre der Dramentexte
- B4 Bekannte Nacharbeiten
- B5 Kontinuitäten
- B6 Kanon
- B7 Werktreue

Hauptkategorie C: Größeres Umfeld

- C1 Förderungen des BMUKK
- C2 Aktuelle Trends

Hauptkategorie D: „Hard Facts“ – Statistische Daten

- D1 SchülerInnenkartenbeschaffung
- D2 Alter der teilnehmenden SchülerInnen
- D3 Teilnehmende Schulen
- D4 Häufigkeiten

Zusatzkategorie E: Unterschiede – kleinere Theater und größere Häuser

- E1 Augenscheinliche Unterschiede zwischen kleineren und größeren Theatern betreffend Vermittlungsangebote und -schwerpunkte

9 Darstellung der Ergebnisse

Bei der Darstellung der Ergebnisse werden die herausgefilterten Kategorien im Vergleich analysiert und zusammengefasst. Zentrale Aussagen werden wortwörtlich zitiert und somit hervorgehoben. Im speziellen Fall wurde gegen eine Anonymisierung entschieden, da die InterviewpartnerInnen ihre Theaterbetriebe repräsentieren und andernfalls der Informationscharakter für eventuell interessierte Lehrpersonen verloren ginge. Den ExpertInnen wurde diese Tatsache vorab offengelegt und alle teilnehmenden Befragten waren damit einverstanden. Trotz der ausgewählten Methode der qualitativen Inhaltsanalyse wurde die Darstellung der Ergebnisse offen und persönlich gestaltet, um den gewonnenen Daten, welche vor allem Betriebswissen darstellen, gerecht zu werden sowie den Informationscharakter erhalten zu können. Weiters erhöht die gewählte Darstellungsweise die Lesbarkeit. Im Folgenden werden die Personen teilweise – pars pro toto – mit dem repräsentierten Theaterbetrieb ausgewiesen. Diese Art der Darstellung dient lediglich der besseren Orientierung und ökonomischeren Schreibweise und soll wie oben erklärt keinesfalls die interviewten Persönlichkeiten verschleiern. Zur weiteren Ökonomisierung wird in den Fußzeilen die Kodierung der Transkription verwendet. Die exakten Fundstellen der Aussagen werden als Zeilennummern in Klammern angeführt. Hier noch einmal zur Übersicht:

Code	Theater	GesprächspartnerIn
T1	Burgtheater	Mag. Claudia Kaufmann-Freßner
T2	Theater in der Josefstadt	Dr. Michaela Mohr
T3	Theater der Jugend	MMag. Barbara Rottensteiner-Comploi
T4	Theater Drachengasse	Mag. Kathrin Kukelka-Lebisch, Johanna Franz
T5	Pygmalion Theater	Mag. Philipp Kaplan
T6	TAG – Theater an der Gumpendorfer Straße	Mag. Tina Clausen
T7	Volkstheater	Mag. Hans Mrak

9.1 Angebote, Inhalte und Abläufe

9.1.1 Art der Angebote

T1	Vor- und Nachbesprechungen
T2	Vor- und Nachbesprechungen
T3	Vor- und Nachbesprechungen; Themenspiele zu speziellen Themen, Projektspiel, Bühnenführungen, LehrerInnenfortbildung, Schwerpunkt auf Theaterpädagogik
T4	Einführungen, Probenbesuche, Gespräch mit RegisseurIn od. SchauspielerInnen, Hausführung, flexible Einbindung der Theatermachenden
T5	Nachbesprechungen unmittelbar danach im Theater
T6	Stufenweise: Vorstellendes Gespräch – Projekt vorgestellt, Ausgangstext bearbeitet, Probenbesuche, Aufführungsbesuche
T7	Werkeinführungen zu jeder Produktion, Nachbesprechungen in Schulen, auch Vorbesprechungen, so erwünscht

Die Angebote im Rahmen aufführungsbezogener Didaktik sind überraschend einheitlich. Wie aus obenstehender Tabelle ersichtlich ist, bieten nahezu alle in die Untersuchung miteinbezogenen Spielstätten sowohl Vor- als auch Nachbesprechungen an.³¹⁹ Besonders auch die kleineren Theater weisen ein vielfältiges Programm auf. Das Theater der Jugend nimmt aufgrund seiner Positionierung als Jugendtheater eine Sonderstellung ein. Dort werden Vor- und Nachbesprechungen zwar auch am häufigsten gebucht, angeboten werden aber außerdem Bühnenführungen und vorwiegend theaterpädagogische Ansätze im Bereich LehrerInnenfortbildung, Projektspiel und Themenspiele zu speziellen Themen (beispielsweise Gruppendynamik). Ein von den bisher referierten Angeboten abweichender Schwerpunkt ist beim TAG festzumachen, dessen didaktisches Motto „Vom leeren Blatt Papier bis zum Abend“³²⁰ ist. Hier werden je nach Bedarf und Anfrage Theaterprojekte vorgestellt, Ausgangstexte theatralisiert, Proben beobachtet und schließlich fertige Inszenierungen besucht. Auch im Theater Drachengasse ist ein maßgeschneidertes Angebot

³¹⁹ Einzig das Pygmalion Theater bietet ausschließlich Nachbesprechungen unmittelbar nach dem Stück an.

³²⁰ T6 (53)

möglich, da das kleine Haus eine flexible Einbindung der Theatermachenden in die Vermittlungsarbeit ermöglicht. Probenbesuche, Gespräche mit RegisseurInnen und SchauspielerInnen sind auch hier kein Einzelfall. Das Volkstheater spricht ebenfalls von einem bei Lehrpersonen beliebten „Gesamtpaket“³²¹, welches Vorbesprechung, Aufführungsbesuch und Nachbesprechung umfasst. Bei den restlichen Theatern gilt tendenziell die Entweder-Oder-Praxis, sodass entweder Vorentlastung oder Nachbesprechung von den Schulklassen in Anspruch genommen wird.³²²

9.1.2 Inhaltliche Vermittlungsschwerpunkte

Die Frage nach inhaltlichen Schwerpunkten stellt neben der nach den Lehrzielen der durchführenden Personen den wichtigsten Teil der Befragung dar. Hinsichtlich der allgemeinen Ausrichtung gilt es im Vorfeld zu bemerken, dass nahezu alle InterviewpartnerInnen ausgebildete DramaturgInnen sind (siehe Kapitel 9.1.4). Dies betont auch Kaufmann-Freßner, die ihre Vermittlungsschwerpunkte folgendermaßen beschreibt: *„nicht unbedingt nach streng theaterpädagogischen Richtlinien aufgebaut, sondern [...] nach dramaturgischen Prinzipien“*³²³. Der überwiegende Teil der Befragten verortet Vermittlungsbedarf betreffend Allgemeinwissen rund um Theaterpraxis und Theateralltag, Berufsfelder und Entstehungsprozesse sowie Inszenierungspraxis und Bühnenbild³²⁴, wie folgende Beispiele illustrieren.

*[...] wir versuchen sozusagen, Schüler[Innen] und Studierende über den Theaterbesuch hinaus für das Haus zu interessieren, ihnen ein bisschen einen Einblick zu ermöglichen in die Inszenierung, also jenseits dessen, was in der Schule vorbereitet werden kann, was ja meistens nur literarische Analyse ist, betrifft jetzt Aufführungspraxis, betrifft Probenzeit etc. und streckt sich dann weiter über Informationen über Theaterberufe, über den Alltag am Theater.*³²⁵

*[...] man muss ihnen auch erklären, dass man Grafiker braucht und eine Putzfrau, ein Sekretariat und eine Lohnbuchhaltung, einen Bühnenbauer und alles was dazu gehört, also das muss man ihnen schon erklären.*³²⁶

³²¹ T7 (266)

³²² Vgl. T1 (25-27), T2 (45-49)

³²³ T1 (50-52) – exemplarisch erwähnt wird hier Jelineks „Das Werk“: Textflächen und Inszenierungsweise, aber auch Hintergrundinformationen: Kraftwerkbau in Kaprun etc. u.

³²⁴ Vgl. T1 (78-82), T2 (104-110), T3 (59-64), T4 (5-8), T5 ((64-68), T6 (35-38), T7 (100-102)

³²⁵ T7 (27-32)

³²⁶ T4 (205-207)

Falls nötig und noch nicht im Vorfeld durch die Lehrpersonen vermittelt, werden, vor allem in Stückeinführungen, auch Hintergrundinformationen zu AutorIn, Stück und Stoff erläutert.³²⁷ Kaufmann-Freßner fasst dies anschaulich in den folgenden zwei Textstellen zusammen:

*Man versucht eigentlich all das zu erklären, was nötig ist, um den Theaterabend zu verstehen, für jemanden, der nicht unbedingt gewohnt ist, viel ins Theater zu gehen, also der keine Gewohnheit darin hat, das selbst zu interpretieren, was er sieht.*³²⁸

*[...] auch wie wichtig es ist, ob jemand sich entscheidet, Hamlet in Jeans oder in Samthosen auftreten zu lassen, also letztendlich auch ein Gespräch über den Blick auf Theater, Symbole, über die Semantik des Theaters im weitesten Sinne.*³²⁹

Eine weitere Häufung ist im Bereich der Textarbeit festzumachen. Besonders die befragten Kleintheater vermitteln die Produktion eines Stücks, und dabei vor allem die Bearbeitung des Theatertextes.

*[...] ja an der Stelle wurde das weggelassen, an der Stelle da, und dann leuchtet den Kindern auch ein, warum man das weglässt, damit man eben auf dieses Auszuarbeitende schneller hinkommt, also Ökonomie in der Textbearbeitung, das verstehen sie.*³³⁰

*[...] zum Beispiel bei einer Romanbearbeitung habe ich ihnen ein Kapitel aus dem Roman mitgebracht und habe sie gefragt, was für Ideen sie da hätten, wie man so etwas umsetzen kann, welche Textteile sie benutzen würden fürs Theater, was sie weglassen würden und so weiter, damit sie diese Art von Denken nachvollziehen können, was man sich eben für Gedanken machen muss, wenn man zum Beispiel aus einem Roman ein Theaterstück machen will.*³³¹

Mehrfach erwähnt wurde auch, dass die Vermittlungsschwerpunkte je nach Stück sehr unterschiedlich ausfallen.³³² Besonders beim TAG, welches überwiegend Romanbearbeitungen auf die Bühne bringt, wird diese Vielfalt betont, aber auch bei anderen Theaterbetrieben wurde die Frage nach einem wie auch immer gearteten Grundkonzept verneint.

...weil die Produktionen so verschieden sind, ich könnte nicht eine Liste haben, die ich jedes Mal gleich mache, weil eine Romanbearbeitung was vollkommen anderes ist als ein selbstgeschriebenes Stück. [...] und da muss ich mir vorher jedes Mal, wenn man es [...]

³²⁷ Vgl. T1 (52-75), T2 (233-235)

³²⁸ T1 (95-97)

³²⁹ T1 (79-82)

³³⁰ T5 (250-253)

³³¹ T6 (44-49)

³³² Auch bei T2 (161-162)

*großkotzig ausdrücken würde, [...] ein didaktisches Konzept überlegen, wie ich jetzt diese Produktion in der Klasse so vorstelle und vielleicht noch mit einer Aufgabe sozusagen präsentiere [...] Aber ein einheitliches Konzept gibt es da nicht.*³³³

*Nein, von Stück zu Stück ganz unterschiedlich. Und natürlich nicht zuletzt vorzubereiten auf die spezielle Sichtweise oder Lesart, die der Regisseur gewählt hat, jetzt zum Beispiel bei einem klassischen Stück.*³³⁴

Mohr vom Theater in der Josefstadt stellt den SchülerInnen auch verschiedene Theaterkritiken vor, um die Subjektivität derselben zu veranschaulichen und, wie sie beschreibt, „dieses Bewusstsein zu bilden [...], damit nicht [...] Vorurteile weitergetragen werden.“³³⁵ Darüber hinaus erfolgt die Vermittlung bei allen Theaterbetrieben ohne jegliche Hilfsmittel oder etwaiges Anschauungsmaterial, da die Gespräche sich meist gänzlich nach den Interessen und der Resonanz der SchülerInnen richten.

*[...] es ist kein Lernstoff, den ich durchbringen muss. Insofern kann ich mich da wirklich nach dem richten, woran die Interesse haben.*³³⁶

*Also von Seiten des Hauses wird hier nicht irgendwie oktroyiert, vorgeschlagen, wir sitzen da, bestellt und nicht abgeholt meistens und dann geht es los, oder auch nicht, also wir lassen den Schüler[Inne]n da völlige Freiheit.*³³⁷

Einzig im Gespräch mit dem Burgtheater ergibt sich ein weiteres Thema, welches im theoretischen Teil der Arbeit einen großen Stellenwert einnimmt. Hier wird der Unterschied zwischen den beiden autonomen Kunstwerken Aufführung und Drama betont:

*[...] warum braucht es Theater, warum können wir uns nicht alle zu Hause hinsetzen und das Stück lesen, also was ist der Unterschied zwischen dem Kunstwerk geschriebenes Drama und dem Kunstwerk Aufführung.*³³⁸

Im Sonderfall Theater der Jugend ergeben sich ähnliche Vermittlungsschwerpunkte während der Gespräche, wobei der spezielle Zugang hier allerdings darin besteht, Theateralltag unter anderem durch Anekdoten des Probenprozesses für die SchülerInnen konkret erfahrbar zu machen.³³⁹ Danach folgt eine theaterpädagogische Einheit, in der das Stück szenisch aufbereitet wird, zentrale Szenen nachgespielt oder Standbilder zu wichtigen Textstellen

³³³ T6 (323-330)

³³⁴ T1 (85-87)

³³⁵ T2 (61-62)

³³⁶ T3 (141-142)

³³⁷ T5 (277-279)

³³⁸ T1 (224-226)

³³⁹ Vgl. T3 (59-64)

kreiert werden.³⁴⁰ Hinsichtlich dieses breiten Angebots ist zu bemerken, dass die Nutzung theaterpädagogischer Methoden an anderen Theatern teilweise nur aus Mangel an Personal und Subventionen für derartige Bereiche unterbleibt.

*[...] wir arbeiten jetzt aber auch schon seit längerer Zeit eben daran, dass wir in Hinkunft, wahrscheinlich ab nächster Spielzeit, eine/n TheaterpädagogIn am Haus installieren können, der sich zumindest mit 2 bis 3 Inszenierungen beschäftigt und dort ein spezielles theaterpädagogisches Angebot erstellen wird, das ist eben noch Zukunftsmusik und noch in Planung.*³⁴¹

Das Theater Drachengasse steht theaterpädagogischen Zugängen ebenso offen gegenüber und nutzt es beispielsweise, wenn andere Methoden aufgrund mangelnder Motivation oder Scheu der SchülerInnen versagen.

*[...] und ja, am Anfang waren sie total gesperrt und wollten überhaupt nicht, und dann hab ich gesagt, na ok, dann spielen wir mal so eine Situation, und das war dann eigentlich erschreckend, wie da die Post abgegangen ist, und wie die Vorstellungen waren, und dann haben sie darüber zu reden [...] angefangen, das war aber dann eine heftige Diskussion, das hat mir ungeheuer Spaß gemacht.*³⁴²

9.1.3 Lehr- und Lernziele

Die Frage nach Lehrzielen ist naturgemäß eng verbunden mit der Frage nach Vermittlungsschwerpunkten. Dennoch sind in dieser Kategorie einige neue Schwerpunktsetzungen aufgetaucht. In der Fragestellung wurde das Lehrziel einem persönlichen Ziel gegenübergestellt, wobei jedoch anzumerken ist, dass diese von den InterviewpartnerInnen gleichgesetzt wurden. Erwähnt werden in diesem Zusammenhang vielfach eine genauere Beobachtungsgabe, Lust am Theater, das Erkennen der Prozesshaftigkeit des Stückes oder auch Theater als wichtige kulturelle Institution begreifbar zu machen.

*Es geht darum, dass jemand [...] sehen .. lernt. hinschauen .. lernt. Die Scheu ablegt vor Dingen, die er vielleicht nicht gleich versteht, also ihm auch Lust auf diese Auseinandersetzung zu machen, und sicher auch den Blick zu schärfen.*³⁴³

³⁴⁰ Vgl. T3 (88-96)

³⁴¹ T7 (36-40)

³⁴² T4 (64-68)

³⁴³ T1 (108-110)

Dieser genaue Blick, wie im theoretischen Teil der Arbeit anhand der von Paule geforderten Wahrnehmungsschulung beschrieben, spielt auch für Kaufmann-Freßner eine wesentliche Rolle. Sie verortet Vorteile für den Wahrnehmungshorizont der SchülerInnen im Alltag und in der täglichen (Medien-)Umwelt.

[...] dass man nach so einem Gespräch mit diesen Schüler[Inne]n mitnimmt, ist die Tatsache, dass egal welchen Beruf die jemals ergreifen werden, ob der mit Theater zu tun hat oder was völlig anderes ist, dass ihnen niemand mehr diesen genauen Blick wegnehmen kann und niemand mehr das Hinterfragen dessen was sie sehen, was ihnen vorgesetzt wird. [...] Wenn eine Schule so etwas vermitteln kann, das Bedürfnis nach einer Auseinandersetzung und das Hinterfragen der Dinge, die rundherum passieren, dann ist das sehr beachtlich. Und wie gesagt, das versuchen wir im weitesten Sinne auch.[...] Ich denke auch, dass dann jeder mal schauen wird, welche Krawatte trägt jetzt dieser Politiker, trägt er eine Krawatte? ..oder was will mir das saloppe Hemd suggerieren? Also idealerweise kann der genaue Blick, ich glaube, dass der dann erhalten bleibt, dass das nicht nur aufs Theater begrenzt ist.³⁴⁴

Für viele Befragte steht das Lehrziel auch in direktem Zusammenhang mit den propagierten Vorteilen des Live-Erlebnisses im Theater.

[...] was sie erleben können ist natürlich, dass es auch so etwas wie Witz und auch Geschwindigkeit im Theater gibt, aber auch diese Unmittelbarkeit, das ist der große Unterschied zum Film. Und wenn man nie im Theater war, dann weiß man das nicht, wie cool das ist, wenn jemand 3 Meter von einem entfernt was tut und einem was vorspielt, im Vergleich zum Film, wo immer eine wahnsinnige Distanz ist. Und das kann man leider nur erleben, wenn man hingeht. Weil sonst merkt man es nicht.³⁴⁵

[...] ja so ein Bewusstsein für die Theaterarbeit entwickeln, weil man, glaub ich, dann erst mal mehr erleben kann und einen Bezug kriegt, und weil ich glaube, dass Theater gerade heute in diese[m technischen Zeitalter], also dieses Live-Erlebnis, das ist schon noch was ganz Eigenes, dass man das den Schüler[Inne]n schon nahebringen soll, dass man sie da heranzuführen sollte, weil das die meisten Eltern nicht mehr machen, das heißt wir haben immer wieder Oberstufenschüler, die noch nie im Theater waren, und da glaub ich, da ist schon so eine Lücke jetzt da, die gefüllt gehört, weil ich glaube, dass das Theater jetzt doch uns persönlich weiterbringen kann, durchaus – mit diesen Gedankenexperimenten und Live-Erleben und Mitfühlen, Nachvollziehen und sich in irgendwen hineinversetzen, sich identifizieren können oder wie auch immer. Also ich glaub, dass das zur Persönlichkeitsbildung beitragen kann – wenn man es richtig macht.³⁴⁶

Bei einigen Befragten stehen trotz der spezifischen Formulierung der Fragestellung nicht die Vermittlung der zu gewinnenden fachlichen Kompetenzen, sondern allgemein eine positive Einstellung zum Theater im Vordergrund. Der emotionale Aspekt überwiegt also meist

³⁴⁴ T1 (119-130), angesprochen werden hier die Eindrücke eine Schulgruppe des Gymnasiums Hegelgasse, die aufgrund eines Polyästhetik-Zweiges bereits zahlreiche Erfahrungen mit Theater und anderen Bereichen der Kunst gemacht haben.

³⁴⁵ T6 (218-223)

³⁴⁶ T2 (162-171)

gegenüber fachspezifischen Inhalten. Den SchülerInnen soll Lust aufs Theater gemacht und der bleibende Eindruck vermittelt werden, dass Theater Spaß machen kann.

Aus meinem persönlichen Interesse fände ich es super, wenn sie mitnehmen würden, dass Theater Spaß machen kann und ins Theater gehen, also das wär mein höchstes Ziel. Das ist mir viel wichtiger, als dass sie unglaubliche Inhalte zum Stück mitnehmen, weil ich glaube, dass viele junge Menschen totale Vorurteile gegenüber Theater haben, und eben denken, das ist immer irgendwie fad und brav und interessiert mich überhaupt nicht.³⁴⁷

Auf jeden Fall eine Lust aufs Theater, denk ich mir jetzt.³⁴⁸

Wie bereits die Vermittlungsschwerpunkte gezeigt haben, liegt der Fokus des Pygmalion Theaters, vor allem bei der aktuellen Klassikerinszenierung *Woyzeck*, auf Textarbeit. Dementsprechend wird auch die Frage nach Lehrzielen beantwortet:

[...] den Schüler[Inne]n die Freude, entweder zu entfachen oder weiter anzufeuern, den Zugriff auf Texte zu wagen und diese nicht nur zu überfliegen, weil es eine Pflicht ist, sondern tatsächlich aufzunehmen und zu reflektieren, tatsächlich darüber nachzudenken, was in diesem Text tatsächlich vor sich geht, das heißt schön wäre es, wenn den Schüler[Inne]n ein stärker analytischer Zugang eröffnet werden könnte, oder der irgendwann unterstützt und herausgearbeitet wird.³⁴⁹

Beim Theater der Jugend stehen neben Theater- und Kulturvermittlung pädagogische Komponenten im Vordergrund des Vermittlungsinteresses. Hier wird erwähnt, was Theaterpädagogik im Bereich der Gruppendynamik und sozialen Kompetenzen erreichen könne, und inwiefern das praktisch Erfahrbare dieser Zugänge spannend und unvergesslich sei.³⁵⁰

Beim Theater Drachengasse wird sogar die Berechtigung subventionierter Kulturbetriebe im Allgemeinen und kleiner Off-Theater im Besonderen infrage gestellt. Anders als bei „altehrwürdigen“ Theatern wird durch die SchülerInnen oft die Sinnfrage der Kulturförderung zur Sprache gebracht. Die kleinen Theater sind mitunter also vor die Aufgabe gestellt, ihre eigene Existenzberechtigung zu argumentieren.³⁵¹ Diese Fragen und die zugehörigen Stellungnahmen sind allerdings näher im Kapitel 9.1.8 zum Themenbereich „Resonanz und Rezeption“ vermerkt.

³⁴⁷ T6 (204-208)

³⁴⁸ T7 (177)

³⁴⁹ T5 (175-179)

³⁵⁰ Vgl. T3 (146-177)

³⁵¹ Vgl. T4 (183-188) u. T4 (231-234)

9.1.4 Beruf und Ausbildung der ExpertInnen

Eingangs wurden die teilnehmenden Personen nach ihrem beruflichen Werdegang und ihren Beschäftigungsschwerpunkten gefragt. Dies diente zum einen der Orientierung hinsichtlich der sich daraus ergebenden Vermittlungsschwerpunkte, zum anderen aber auch schlichtweg als Einstiegsfrage. Wie aus der folgenden Tabelle ersichtlich wird, sind die die Gespräche durchführenden Personen überwiegend DramaturgInnen und ausgebildete TheaterwissenschaftlerInnen.

T1	Dramaturgin, Referentin der Dramaturgie, zuständig für „Junge Burg“ und deren Produktionen
T2	Studium der Germanistik u. Theaterwissenschaften, Freie Regisseurin u. Dramaturgin, vorher Mitglied einer Theatergruppe für Jugendstücke und Mitarbeit bei Sommertheatern; jetzt angestellte Theatervermittlerin für SchülerInnen und Erwachsene am Theater.
T3	Studium der Pädagogik, Theaterwissenschaften, Theaterpädagogin, fix angestellt am Haus, zuständig für diverse Projekte mit Schulen und das sehr vielfältige theaterpädagogische Angebot des Theaters.
T4	2 Personen: Intendantin und Kulturvermittlerin, allerdings unterschiedliche Betreuungsmöglichkeiten: auch mit RegisseurInnen, SchauspielerInnen möglich
T5	„Mädchen für alles“ am Haus, WU-Absolvent, Schauspiel, Dramaturgie, Hausbetreuung, „Schnittstelle zum Direktor“; auch hier sind SchauspielerInnen, RegisseurInnen am Publikumsgespräch beteiligt.
T6	Studium der Germanistik, Musikwissenschaft, Quereinsteigerin, Hausdramaturgin, produktionsbegleitende Dramaturgie, begleitet Entwicklungsprozesse von Romanbearbeitungen etc.
T7	Studium der Anglistik, Theaterwissenschaft, Film- und Medienwissenschaften, vorher Dramaturgieassistent am Burgtheater, jetzt Dramaturg am Volkstheater

9.1.5 Ablauf: Dauer und Ort

Auch die Frage nach Abwicklung und Ort schien eine interessante, da sie bei einer möglichen Integration in den Schulalltag der LehrerInnen von großer Bedeutung sein kann. Vorab gilt festzuhalten, dass die Theater hinsichtlich des Ablaufs durchwegs sehr flexibel sind und sich, sofern möglich, gerne auf die Wünsche der Lehrpersonen einstellen. Der überwiegende Teil führt, vor allem bei Nachbesprechungen, Schulbesuche durch.³⁵² Ein Verbleib im Theater nach der besuchten Vorstellung ist vor allem in den größeren Theaterbetrieben aufgrund von späten Vorstellungen³⁵³ oder hohem Personalaufwand³⁵⁴ problematischer. In den befragten kleineren Betrieben Theater Drachengasse, Pygmalion Theater und TAG stellt ein Verbleiben direkt nach der Vorstellung kein Problem dar. Befragt nach der Dauer der Vor- oder Nachbesprechungen veranschlagen die meisten Theaterbetriebe angepasst an die schulischen Rahmenbedingungen eine Schulstunde (50 Minuten).³⁵⁵ Beim Theater der Jugend werden für Nachbesprechungen immer zwei Schulstunden anberaumt, da die zweite Stunde gänzlich für theaterpädagogische Spielmethode verwendet wird.³⁵⁶ Finden die Nachbesprechungen allerdings im Theater statt, variiert die Dauer je nach Resonanz und Wissensbegierde der SchülerInnen³⁵⁷. Auch hier wird gemäß der organisatorischen Vorstellungen und Wünsche der Lehrpersonen vorgegangen. Hinsichtlich des gemeinsamen Vorstellungsbesuchs hebt sich das Pygmalion Theater von den anderen ab, da es im Bedarfsfall SchülerInnenvorstellungen am Vormittag zum Pauschalpreis anbietet.³⁵⁸ Alle anderen Spielstätten beschränken ihr Angebot auf Abendvorstellungen, abgesehen von den Probenbesuchen bei TAG und Drachengasse.

³⁵² Vgl. T1 (31-34), T2 (72-80), T3 (47-51), T4 (27-30), T6 (41-47), T7 (93-95)

³⁵³ Vgl. Aussage Burgtheater „weil im Normalfall die Erfahrung zeigt, dass nach dem Vorstellungsbesuch alle müde sind und raus wollen und die Gespräche wirklich wenig ergiebig verlaufen für alle Beteiligten“ (37-39)

³⁵⁴ Vgl. T2 (72-80)

³⁵⁵ Vgl. T2 (125-126), T4 (380-381), T7 (274)

³⁵⁶ Vgl. T3 (87-98)

³⁵⁷ Vgl. T3 (276-283): 15-30 Minuten

³⁵⁸ Vgl. T3 (53) und <http://www.pygmaliontheater.at/tickets/tickets.htm> (21. 2. 2012)

9.1.6 Begleitmaterial

Didaktisch aufbereitetes Begleitmaterial wird nur von zwei Theaterbetrieben angeboten: dem Theater in der Josefstadt und dem Theater der Jugend. Mohr vom Theater in der Josefstadt überließ für die vorliegende Arbeit Informationsblätter zu allen derzeit aktuellen Stücken. Deren Umfang beläuft sich auf ca. 10 Seiten und sie sind zugeschnitten auf eine vorbereitende Behandlung in der Schule. Dies mag auch ein Grund dafür sein, dass einige Lehrpersonen anstelle eines einführenden Gesprächs mit der Kulturvermittlerin lediglich das von ihr zur Verfügung gestellte Begleitmaterial zu Rate ziehen.³⁵⁹ Untenstehend wird die Struktur des Informationsmaterials skizziert, die bei allen Stücken gleichbleibend ist.

Theater in der Josefstadt: „Theaternetzwerk“- Informationsblätter

- Stück
 - AutorIn
 - Synopsis
- Inszenierung
 - Fassung
 - Ausstattung (Bühnenbild)
 - RegisseurIn und Regieschwerpunkte
 - SchauspielerInnen
 - Zusammenschau der Stückkritiken
- Themenstellungen
 - rund 10 für SchülerInnen aufbereitete Fragen zu Stück und Inszenierung,
 - Ausgesuchte Beispiele:
 - Inwiefern ist das Stück **Der Herr Karl** „zeitlos“? Wo bist du in deinem Umfeld schon einmal „typischen“ Eigenschaften des Herrn Karl begegnet?
 - Warum muss Salieri an seinem Glauben scheitern? [...] Wie definierst du Glaube, Religiosität und das „Göttliche“ und welche Bedeutung haben sie in deinem Leben? (**Amadeus**)
 - Vergleiche das Frauenbild, das in Schnitzlers **Traumnovelle** zum Ausdruck kommt, mit jenem in Bauersimas Dramatisierung.³⁶⁰

Das Begleitmaterial des Theaters der Jugend ist ebenfalls maßgeschneidert auf den Zweck der Vor- und Nachbereitung. Diese Unterlagen werden von den LehrerInnen mitunter ausschließlich dazu herangezogen, um das Stück über den Vorstellungsbesuch hinaus in den Unterricht zu integrieren. „Input Theaterpädagogik“ umfasst jeweils rund 10 Seiten und die

³⁵⁹ Vgl. T2 (383-393)

³⁶⁰ Vgl. analysiertes Begleitmaterial „Theaternetzwerk“ zu den Stücken *Der Herr Karl*, *Die Traumnovelle*, *Amadeus*, *Lumpazivagabundus*, *Todestanz*, *Singing in the Rain*, *Ein Klotz am Bein* u.a. (alle Stücke des Theaters an der Josefstadt und den Kammerspielen der letzten 2 Saisons).

Grundstruktur gestaltet sich, nach Durchsicht der Exemplare zu *Cymbelin* (Shakespeare) und *39 Stufen* (Buchan),³⁶¹ folgendermaßen:

Theater der Jugend: „Input Theaterpädagogik – Anregungen und Spielvorschläge“

- Infos zu AutorIn, RegisseurIn, Synopsis
- 10-20 für SchülerInnen aufbereitete Fragen zu Stück und Inszenierung;
Ausgesuchte Beispiele:
 - In **39 Stufen** wird mit einfachen Mitteln ein Bühnenbild improvisiert. Welche Elemente sind euch noch in Erinnerung geblieben und wie werden diese verwendet? Was sind die Chancen bzw. Gefahren solch eines Bühnenbildes?
 - Inwiefern wird eurer Meinung nach die Inszenierung durch den Sprachduktus der unterschiedlichen Figuren unterstützt? (**39 Stufen**)
 - Ist Innogens Entscheidung, Posthumus am Ende zurückzunehmen, für euch nachvollziehbar? Wie, glaubt ihr, wird sich die Beziehung der beiden entwickeln? (**Cymbelin**)
- Spielvorschläge und Szenenmodelle
 - Improszenen – Figurenkonstellationen und Themen aus dem Stück
 - Spontane Standbilder zu Sätzen im Stück.

Von zwei weiteren Häusern wird auf Anfrage dramaturgisches Material in Form von Materialienmappen zur Verfügung gestellt. Diese werden für jede Inszenierung für die SchauspielerInnen und das Produktionsteam erarbeitet und beinhalten Informationen zu Stück, AutorIn, Lesart des/r RegisseurIn und assoziatives Material. Sollten diese Textsammlungen sehr umfangreich ausfallen, wird vom Volkstheater eine Basic-Mappe für Lehrpersonen erstellt; ansonsten erhalten sie, wie auch im Falle des Burgtheaters, das gleiche Material wie alle an der Produktion beteiligten Personen.³⁶² Dieses Grundmaterial kann für Lehrpersonen vor allem hinsichtlich der Recherchearbeit zur Vor- oder Nachbesprechung von Aufführungen eine große Hilfe darstellen, da es Grund- und Kontextwissen zum Stück vereint, welches im Vorfeld von besonderem Interesse sein könnte.³⁶³ Einzelne Artikel und Texte sind auch als Unterrichtsmaterialien im vorentlastenden Deutschunterricht geeignet. Ihr Umfang beträgt durchschnittlich 100 Seiten. Vom Burgtheater wurden für diese Arbeit exemplarisch Materialienmappen von zwei gänzlich unterschiedlichen Stücken der letzten Spielzeit, und zwar von *Faust I und II* sowie von *Die Beteiligten* bereitgestellt. Vom Volkstheater die Materialienmappe zum Stück *Punk Rock*.

³⁶¹ Diese zwei Stücke stellten zum Zeitpunkt des Interviews die einzigen aktuellen Stücke dar, die auch von SchülerInnen der Sekundarstufe II besucht wurden.

³⁶² Vgl. T7 (145-163)

³⁶³ Vgl. T1 (46-50)

Burgtheater: Faust I und II (Johann Wolfgang Goethe)

- Bildmaterial: Faust und Mephisto-Darstellungen früherer Zeit
- Primärliteratur:
 - Doktor Faustus (Gustav Schwab, Nacherzählung in : Deutsche Volksbücher);
 - Parodie: Auszüge aus Faust. Der Tragödie dritter Theil. Treu im Geiste des zweiten Theils des Goetheschen Faust gedichtet von Deutobold Symbolizetti Allegoriowitsch Mystifizinsky. (Friedrich Theodor Vischer)
- Sekundärliteratur: Analysen zur Mythologie des Faust-Stoffes, zur Aktualität Goethes und zur ökonomischen Deutung des Stücks.

Akademietheater: Die Beteiligten (Kathrin Röggla)

- Interview mit Autorin Kathrin Röggla: „Unsere liebe Mediengesellschaft.“
- Informationen zum Fall Kampusch: Bildmaterial, Offener Brief Kampuschs, 1. ORF-Interview mit Kampusch
- Analysen von Journalisten, Psychoanalytikern und Literaten zum Fall Kampusch
- Schlagzeilensammlung in chronologischer Reihenfolge.³⁶⁴

Volkstheater: Punk Rock (Simon Stevens)

- Informationen zum Autor und weitere Texte von ihm
- Texte zum Thema Pubertät
- Artikel zu spezifischen Problemen der Jugendlichen in Punk Rock (Homosexualität, Anorexia nervosa, Leistungsdruck, Mobbing, Selbstverletzungen)
- Spotlight on Punk Rock: Begriffserklärungen im Stück auftauchender Orts- und Eigennamen
- Artikel zu Themen des Stücks: Elite und Schule; Amoklauf in Schulen
- Songtexte passend zum Stück
- Zitate passend zum Stück
- Weitere Literatur- und Filmempfehlungen zum Stück³⁶⁵

Anhand der Auflistungen lässt sich gut erkennen, dass die umfangreichen Textsammlungen für das jeweilige Stück relevante Themen und Motive umreißen und nötiges Hintergrundwissen vermitteln. Anders als bei den vorhergehenden Begleitmaterialien ist diese Sammlung allerdings nicht vorrangig für SchülerInnen und LehrerInnen konzipiert. Die Lehrpersonen nehmen das Material dennoch sehr gerne an.³⁶⁶

An Begleitmaterial werden ebenfalls Programmhefte, Jahreshefte oder Informationsbroschüren zu weiteren Angeboten des jeweiligen Theaters erwähnt.³⁶⁷ Auf Wunsch können auch Strichfassungen der Stücke zur genaueren Textanalyse weitergegeben

³⁶⁴ Da das Stück *Die Beteiligten* auf den wahren Begebenheiten rund um Natascha Kampusch beruht, besteht diese Materialienmappe vorwiegend aus Informationsmaterial zum Thema, aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet.

³⁶⁵ Diese umfangreiche Textsammlung eignet sich auch direkt als Unterrichtsmaterial, da die Artikel vorwiegend in der deutschen Zeitschrift „Der Spiegel“ erschienen sind und daher keine sprachliche Herausforderung darstellen.

³⁶⁶ Vgl. T1 (47-48)

³⁶⁷ Vgl. T3 (114); T4 (557-559)

werden.³⁶⁸ Interessanterweise gibt es von zwei Theatern auch gegenteilige Erfahrungen zum Wunsch nach unterstützendem Begleitmaterial. Kaplan vom Pygmalion Theater spricht davon, dass derartiges Material nie angefragt wurde, da sich LehrerInnen nicht die Blöße geben würden, dies zu tun. Es wäre nicht nötig, Material zusammenzustellen, da „*der Berufsstolz [der LehrerInnen] im Vorfeld ein Verhinderer*“ sei, und sie daher, besonders beim derzeit laufenden *Woyzeck*, selbst recherchieren würden.³⁶⁹ Auch das TAG bestätigt dies und gibt an, seit dem zweiten Jahr der Vermittlungsarbeit ebenfalls kein spezielles Textmaterial mehr vorzubereiten, da es auch bei ihnen kaum angefragt wurde.³⁷⁰

9.1.7 Werbemaßnahmen bezüglich der Angebote

Interessant für die Untersuchung war auch die Frage, ob die Vermittlungsangebote aktiv beworben und somit mehr ins Bewusstsein der Lehrpersonen gerückt werden. Aus der vorliegenden Befragung ergab sich, dass sich aktive Werbemaßnahmen auf E-Mail-Verkehr und Stammkundenpflege beschränken. In fast allen Fällen findet sich auf dem Webauftritt der Theater nur eine Minimalauskunft; daher ist persönliche Kontaktaufnahme seitens der interessierten Lehrpersonen unbedingt nötig, um an alle Informationen zu gelangen. Das Theater in der Josefstadt, das TAG und das Volkstheater betreiben unter dem Titel „Lehrer[Innen]veranstaltung“, „Lehrer[Innen]stammtisch“ und „Lehrer[Innen]tee“ zumindest einmal pro Spielzeit eine Informationsveranstaltung zum kommenden Spielplan des Theaters, um den LehrerInnen Austausch und Vorabinformation zur Unterrichtsplanung zu ermöglichen. Anschließend an diese Veranstaltung bieten alle drei bereits erwähnten Spielstätten einen Stückbesuch zum ermäßigten Preis an.³⁷¹

T6:[...] wir haben so ein spezielles Angebot, dreimal pro Spielzeit den Lehrerstammtisch, [...]und da gibt es einen starken Stamm von Lehrer[Inne]n, sogar aus den Bundesländern, zumindest Niederösterreich, die nehmen daran teil, das ist so ein Interessensaustausch, Lehrer[Innen] können ihre Wünsche äußern, deponieren, und es wird das Programm vorgestellt, also speziell Schwerpunkt, was könnte für Lehrer[Innen] interessant sein, was also auch unbekannte Stücke betrifft, [...] Und da erfährt man natürlich auch, was ist interessant, was wird gelesen, ja und schaut im Zweifelsfall, wenn man den Spielplan erstellt, dass man darauf auch ein bisschen sein Programm aufstellt, natürlich nicht nur, aber es taucht in den Gesprächen, die wir über den Spielplan führen, in den

³⁶⁸ Vgl. T7 (157-171)

³⁶⁹ T5 (265-271)

³⁷⁰ Vgl. T6 (126-131)

³⁷¹ Vgl. T2 (333-341); T6 (226-235); T7 (66-86)

Dramaturgiesitzungen taucht das immer wieder auf, diese Erfahrungen, die auf den Lehrer[Innen]stammtischen gesammelt werden.

I: Klingt ja nach einer optimalen Einbindung der Lehrer[Innen].

T6: Wir versuchen es zumindest, und wie gesagt die Lehrer[Innen]stammtische sind relativ erfolgreich, also immer so zwischen 40 und 60 Teilnehmer und dauert ca. eine Stunde, die Lehrer[Innen] können sich danach immer eine Vorstellung angucken, sozusagen als Vorbereitung oder zum Andenken für eventuelle Unternehmungen mit der Klasse.³⁷²

Diese Veranstaltungen dienen jedoch eher der KundInnenpflege denn der Werbung neuer Schulen oder Klassen. Qualität der Betreuung und Einbindung des bestehenden LehrerInnenstamms ist den InterviewpartnerInnen tendenziell wichtiger als KundInnengewinnung. Die größeren Theaterbetriebe räumen auch ein, dass zusätzliche Werbung kontraproduktiv wäre, da dies zu großen Personalengpässen führen würde.³⁷³ Die befragten kleineren Theater werben vorwiegend mittels E-Mail-Verkehr. Angegebene Gründe für die Wahl dieses Mediums sind der Kostenfaktor, die direkte Erreichbarkeit der LehrerInnen und die einfache Handhabung durch E-Mail-Verteiler. Im Gegensatz zu großen Institutionen werben die kleineren Betriebe aktiv für ihr Programm und schreiben immer wieder E-Mails, wenn sich für LehrerInnen potentiell relevante Stücke im Spielplan befinden.³⁷⁴ Allein das Theater der Jugend wirbt weiterhin mit versandtem Material in Form eines Jahreshftes, in welchem sowohl Spielplan als auch theaterpädagogisches Angebot der Spielzeit vorgestellt werden.³⁷⁵ Durchwegs alle GesprächspartnerInnen erwähnen bezüglich gesetzter Werbemaßnahmen auch Mundpropaganda im LehrerInnenkollegium bestimmter Schulen.

³⁷² T7 (66-86)

³⁷³ Vgl. etwa T1 (317-322); T2 (346-349)

³⁷⁴ Vgl. T4 (58-72, 83-87, 548-549); T5 (46-50); T6 (92-101)

³⁷⁵ Vgl. T3 (323-327)

9.1.8 Resonanz und Rezeption der SchülerInnen

Bezüglich der Resonanz und Rezeption der SchülerInnen ergeben sich vier große Tendenzen, die in Folge dargestellt werden sollen:

1. Schülerinnen und Schüler interessieren sich vor allem für den Theaterbetrieb, meist in Verbindung mit dem Schauspielberuf und die Arbeitswelt Theater.
2. Der Erfolg des Gesprächsverlaufs ist in erster Linie von Haltung von und Vorbereitung durch Lehrpersonen abhängig.
3. Unter der Voraussetzung, dass die SchülerInnen den Text gelesen haben, tauchen häufig vergleichende Fragen auf; dies steht auch in Verbindung zur im Kapitel 9.2.6 angesprochenen Forderung nach Werktreue.
4. Analytische Fragen zur Inszenierung gibt es, allerdings sind diese seltener und wiederum abhängig von Schule und Lehrperson. Kontinuierliche Theatererfahrungen führen zu einem „geschulten Blick“.

Hinsichtlich der ersten Tendenz wird unter anderem auch Ahnungslosigkeit vermerkt. Das Hauptinteresse verorten viele, wie schon erwähnt, beim Konstrukt Theater mit seinen Arbeitsbereichen und beim Schauspielberuf.³⁷⁶

[...] es ist ganz erstaunlich, was in den Gesprächen mit Schüler[Inne]n so an Fragen vorkommen, also das ist wirklich, da merkt man wie wenig Vorstellung sie vom, sagen wir mal Arbeitsfeld Theater haben. Das ist, also das fängt an mit Fragen wie „Und was machen die Schauspieler[Innen] in ihrem wirklichen Beruf?“, also die gehen davon aus, das ist ein Hobby, na im Ernst, und lauter solche Fragen [...].³⁷⁷

Oder die Fragen, wie funktioniert das auf der Bühne, mit diesem Hub, mit der Drehbühne, oder auch so Fragen, was passiert, wenn man den Text vergisst, also sind da sehr interessiert an dem ganzen Theaterbetrieb auch. Wie oder vor allem natürlich an den Schauspieler[Inne]n, wie die die unterschiedlichsten Sachen bewältigen und machen, oder wie funktioniert das, dass da plötzlich Blut rauskommt, [...] [bezüglich des Inhalts] ist es eher so, dass wir da mehr sprechen drüber, und Fragen sind eher zu dem ganzen Konstrukt Theater.³⁷⁸

³⁷⁶ Vgl. dazu auch T5 (64-72), T7 (105-112)

³⁷⁷ T6 (150-153)

³⁷⁸ T3 (111-117)

Auch negative Resonanzen von Seiten der SchülerInnen werden in den Interviews offen dargelegt. So laufen Stückeinführungen im Burgtheater „*kommunikativ einbahnstraßenmäßig*“³⁷⁹ ab, und auch bei den Nachbesprechungen ergibt sich selten „*eine wahnsinnig lebhaft Diskussions*“. Ausnahmen sind hier, so betont die Befragte, Stücke, die „*unmittelbar ihre Lebenswelt und ihre emotionale Befindlichkeit*“ ansprechen³⁸⁰. Des Weiteren verortet etwa das Pygmalion Theater eine „*Zwangsbeglückung*“³⁸¹ der SchülerInnen oder es fallen Aussagen wie „*Theater ist nicht jedermanns Sache*“³⁸². Bei kleineren Betrieben klingen grundsätzlich härtere Töne an, wenn SchülerInnen deren Sinn bzw. Existenzberechtigung hinterfragen:

*Dann kam: „Warum ist der österreichische Staat so blöd und gibt so viel Geld für Kultur aus?“, also das sind die Anfangsfragen, meistens, [da muss man] [...] durch diesen zähen Teig einmal durch [...], und wenn sie es dann gesehen haben, dann kommen ganz andere Fragen, [...] aber die Anfangseinführung ist immer eher passiv, abwartend, so.*³⁸³

*[...] was immer interessant ist sind die Zahlen, also das interessiert sie auch immer sehr stark, die Auslastungen, wie das Theater finanziert wird, also das geht dann [...] in die negative Richtung dann „die Kunst kriegt zu viel“, oder die positive „Die Kunst kriegt zu wenig“-Richtung.*³⁸⁴

Auf die Tendenz des Vergleichs der Aufführung mit dem Damentext wird mehr in Kapitel 9.6.2 eingegangen. Erst auf dezidierte Nachfrage erwähnten die InterviewpartnerInnen auch aufführungsanalytische Interessen der SchülerInnen. Hier bleibt es bei vagen Aussagen, die oft an konkrete Beispiele angelehnt sind.³⁸⁵ Derartige Fragen werden allerdings meist SchülerInnen mit kontinuierlichen Theatererfahrungen zugeschrieben³⁸⁶, hier hervorzuheben sind simple Warum-Fragen.

Ja. Also ganz ganz offen gesagt, es ist meistens so, dass es 2, 3 Schüler[Innen] in jeder Klasse gibt, bei denen man sofort merkt, dass sie was mit Theater zu tun haben, [...], die stellen vollkommen andere Fragen, der große Rest hat in den meisten Fällen überhaupt nichts mit Theater zu tun, [...] und die stellen dann Fragen zu allem Möglichen, [...] Diese analytischen Fragen werden meistens den Regisseur[Inn]en gestellt, nach der Probe, in diesem Gespräch mit dem[/der] Regisseur[In], merkt man oft, und das sind oft ganz simple Warum-Fragen, also „Wie kommt man auf die Idee, warum kommt da dieser Ton?“, irgendsowas, „Das hab

³⁷⁹ T1 (168-169)

³⁸⁰ T1 (154-165) speziell erwähnt wird hier Neil LaButes *Das Maß der Dinge* in der Regie von Igor Bauersima, deutschsprachige Erstaufführung: 6. 9. 2002 am Wiener Akademietheater.

³⁸¹ T5 (37-39)

³⁸² T3 (200-212)

³⁸³ T4 (183-188) Die Interviewpartnerin berichtet ausgehend vom Beispiel einer Klasse einer Handelsakademie.

³⁸⁴ T4 (231-234)

³⁸⁵ Vgl. beispielsweise T2 (216-224)

³⁸⁶ Vgl. auch Aussagen von T1 (176-178)

ich nicht verstanden“, sagen sie dann auch noch, das ist super, weil das eigentlich genau das ist, was moderne Inszenierung sozusagen an Fragen aufwirft, und weil man es im Gespräch oft dann sehr gut mit den Schüler[Inne]n klären kann und sie verstehen eh fast alles, was man macht; oder sie haben oft tolle Theorien warum irgendwas irgendwie gelöst ist, die dann eben schon in Theaterkritik oder so etwas ähnliches münden.³⁸⁷

[...] und dann gibt es wirklich konkrete Fragestellungen: Warum war das so?, warum wurde das ausgelassen .. irgendwelche Beobachtungen, war das Absicht, dass beim Vitasek das Hosentürchen offen war, solche Geschichten.[...] das liegt aber natürlich auch immer stark am[/an der] Lehrer[In], es kommt auch vor, dass man manchmal einfach so einen Vortrag hält, auch das passiert, aber die meisten Lehrer[Innen], mit denen wir kooperieren, und die sich auch immer wieder melden für solche Geschichten, das sind ein paar Gymnasien in Wien, die bereiten das auch wirklich genau und konzise vor mit ihrer Klasse und da wird auch wirklich gefragt.³⁸⁸

Ja und die schönsten Fragen sind, die dann wirklich auf einen Charakter, auf die Gestaltung einer Figur eingehen, und dann anhand eines Details, gesehen im Stück, dann fragen warum das da so war. Weil das widerspricht sich doch eventuell mit einer vorher gesehenen [Vorstellung] [...] ja, also es ist dann natürlich super, wenn es Fragen gibt, die in die Materie eintauchen, das freut uns, das ist echt fein, das macht uns auch richtig stolz [...].³⁸⁹

9.2 Außensicht - Theater im Deutschunterricht

Die zweite übergeordnete Forschungsfrage erörtert ein für die InterviewpartnerInnen unsichtbares Feld, nämlich den Deutschunterricht der besuchenden Klassen. Die Ergebnisse dieser Kategorie sind wenig repräsentativ, da das Wissen der ExpertInnen, was und wie im Regelunterricht gearbeitet wird, sehr beschränkt war. An dieser Stelle soll erwähnt werden, dass ich die InterviewpartnerInnen, um Mutmaßungen ihrerseits zu vermeiden, nur um Antworten gebeten habe, so sie betreffende Informationen auch wirklich hatten.

9.2.1 Erwartungen und Forderungen der Lehrpersonen

Die Auswertung der Interviews hinsichtlich der Frage nach formulierten Forderungen und Erwartungen der Lehrpersonen an die GesprächsleiterInnen fällt sehr einheitlich aus. Alle Häuser konstatieren große Offenheit der Lehrkräfte gegenüber möglichen Angeboten. Grundsätzlich sollen daher auch auf Bitte der Lehrpersonen SchülerInnenfragen im Mittelpunkt der Bemühungen stehen. Sollten sie thematische Forderungen äußern, kreisen

³⁸⁷ T6 (166-178)

³⁸⁸ T7 (113-121)

³⁸⁹ T5 (100-105)

diese, scheinbar angepasst an die in Kapitel 9.1.8 ermittelten SchülerInneninteressen, um den Theaterbetrieb allgemein und die Arbeitsweise der einzelnen Institutionen.³⁹⁰

*Normalerweise sagen die einfach: ja, fragen lassen, weil das dann eben am interessantesten wird.*³⁹¹

T4: Ich muss sagen, da sind die Lehrer[Innen] offen.

I: Und schauen was passiert?

*T4: Ja, ja. Ich mein, vielleicht gibt es dann Fragen, die den[/die] Lehrer[In] persönlich interessieren, die wir dann auch gerne beantworten, aber Vorgaben eigentlich nicht, nein.*³⁹²

*Ah ok, das wurde bis jetzt, glaube ich, aber wirklich ausschließlich so gehandhabt, dass die Professorenschaft sich einfach zurücklehnt und auf die Gruppendynamik der Kids mal wartet, ja das war bis jetzt immer so, und in den weniger häufigen Fällen tatsächlich der interessierte Kern der Schüler[Innen] dann wirklich Fragen stellt, um das eigene Wissen anzureichern, meistens dann natürlich ist Gähnen, Daumendrehen und Wegschauen das Übliche.*³⁹³

T6: Da gibt es eben auch wirklich Lehrer, die das konkret bestellen, die das anfordern, wir haben das im Theater, aber auch in Schulen, dass es wirklich einen konkreten Termin gibt, Theateralltag, Theaterpraxis, Theaterberufe.

I: Spezielle Forderungen dann?

*T6: Genau. Oder es ergibt sich eben aus den Fragen der Schüler. Es ist eigentlich bei jeder Vor- oder Nachbesprechung, die ich gehabt hab, an Schulen auch vor allem, so, dass es Fragen gibt, was macht eigentlich ein[/e] Schauspieler[In], was macht eigentlich ein[/e] Dramaturg[In], eben Maske wird immer ganz gern auch gefragt, so, diese Geschichten.*³⁹⁴

Interessanterweise werden bezüglich theaterpädagogischer Methoden stärkere Forderungen und Zielvorstellungen der Lehrkräfte vermerkt. So wünschen sich Lehrpersonen vom Team des Theaters der Jugend beispielsweise eine wesentliche Verbesserung der Klassengemeinschaft oder eine Aufarbeitung des Themas Mobbing.³⁹⁵

³⁹⁰ Aussagen dazu von T1, T3 und T7.

³⁹¹ T2 (250-251)

³⁹² T4 (285-288)

³⁹³ T5 (131-135)

³⁹⁴ T7 (199-206)

³⁹⁵ Vgl. T3 (187-217)

9.2.2 Vorentlastung hinsichtlich aufführungsbezogener Didaktik

In punkto Vorentlastung im Bereich der aufführungsbezogenen Didaktik ergeben sich aus der Befragung keine aussagekräftigen Informationen. Ließe sich eine Aussage treffen, dann diese, dass vorentlastende aufführungsbezogene Didaktik aus Sicht der interviewten Theaterangestellten nicht oder nur vereinzelt stattfindet. In einem Aspekt stimmen alle InterviewpartnerInnen überein, und zwar in jenem, dass gerade schulische Vorarbeiten im Kontext des Theaterbesuchs von der jeweiligen Lehrperson abhängen. Alle Befragten unterstreichen die große Diskrepanz zwischen Klassen theateraffiner und/oder engagierter LehrerInnen und Tabula-Rasa-Klassen.³⁹⁶ Zwei Betriebe erwähnen in diesem Zusammenhang auch die gesamte Schule und Direktion. Denn wenn die Schule als Institution für künstlerische Zugänge offen ist, ist der Weg ins Theater kürzer.³⁹⁷

[...]die mussten so Rollenanalysen machen und .. das ist aber eher gehobener Standard würd ich sagen (lacht). Das geht dann schon so eher in die theaterwissenschaftliche Richtung, aber es liegt halt an den Professor[Inn]en und –innen, also man kann sagen, was man will, wenn das jemand ist, der einfach das Theater beseelt weiterleitet, das heißt so wie es irgendwie zu verstehen ist, glaub ich können SchülerInnen sehr viel von dem Geist oder von dem Erarbeiten eines Theaters mitbekommen.³⁹⁸

Total verschieden. Also es gibt Lehrer[Innen], die eindeutig einfach eine Theateraffinität haben und mit ihren Schüler[Inne]n viel ins Theater gehen oder zumindest darüber reden, und es gibt Lehrer[Innen], da hab ich das Gefühl, die haben damit auch selber überhaupt gar nichts zu tun und machen es einfach, um mal was anderes zu machen. Das merkt man bei den Klassen auch ganz stark.³⁹⁹

9.2.3 Lektüre der Dramentexte

Die befragten ExpertInnen wurden auch um eine Einschätzung bezüglich der Klassenlektüre der Dramentexte gebeten. Grundsätzlich wird eine vollständige Lektüre eher infrage gestellt, drei Befragte geben an, dass die Dramentexte meist auszugsweise gelesen wurden.⁴⁰⁰ Schätzungen wie 50:50⁴⁰¹ und 60:40⁴⁰² (40 % lesen die Texte nicht) wurden ebenfalls abgegeben. Beim TAG, welches sich unter anderem auf Romanbearbeitungen spezialisiert, wird es allerdings weiterhin als „logisch“ angesehen, dass die SchülerInnen die Texte lesen,

³⁹⁶ Siehe hierzu auch: T5 (292-293), T7 (219-227) und T3 (225-230)

³⁹⁷ Vgl. T4 (305-306) und T1 (244-248)

³⁹⁸ T4 (226-231)

³⁹⁹ T6 (249-252)

⁴⁰⁰ Vgl. T2 (234-242) oder T1 (192-193), T7 (235-239)

⁴⁰¹ Vgl. T4 (291-292)

⁴⁰² Vgl. T5 (83-87)

Clausen spricht davon, dass die Lehrkräfte „*immer irgendwie Lektüre*“ brauchen, um diese mit einem Theaterabend zu verknüpfen.⁴⁰³

9.2.4 Bekannte Nacharbeiten

Vier der Befragten geben dezidiert an, dass sich Nacharbeiten der besuchenden Klassen ihrer Kenntnis entziehen.⁴⁰⁴ Drei Interviewpartnerinnen erwähnen eine „Verwertung“ des Theaterabends im Prüfungsrahmen, wie etwa als Matura- oder Schularbeitsthema, was aber nur begrenzt als Nacharbeit gewertet werden kann.⁴⁰⁵ Weitere drei Erwähnungen findet das Verfassen von Kritiken.⁴⁰⁶ Hinsichtlich dieser Frage bedauern zwei Befragte, dass sie nach den stattgefundenen Gesprächen oft keinerlei Feedback erhalten.⁴⁰⁷ Alles in allem lässt sich auf Basis der Interviews kein großer Drang zur (produktionsorientierten) Nacharbeit verorten, allerdings ist dies, wie gesagt, im Rahmen der Untersuchung nicht festzustellen.

Stellvertretend fasst dieses Zitat alle genannten Punkte zusammen:

*Aber das ist dann eher ... die gehen dann einfach weiter, das ist mein Eindruck .. ich hab dann so das Gefühl, wenn man so das Gesamtpaket bestellt, dann ist es die Vorbesprechung, dann schauen sie sich das an, dann ist es .. wie auch immer die Stunden dann geartet sind mit dem Lehrer[/der Lehrerin] oder die Stunde, dann gibt es eine Nachbesprechung und damit ist es auch erledigt, dann geht man zum nächsten Stoffpunkt. Dann bei der Schularbeit vielleicht noch, da gibt es das als Schularbeitsthema, oder als eines der Themen. Aber das kommt mitunter vor, dass Kritiken, so kleine Rezensionen verfasst werden.*⁴⁰⁸

9.2.5 Kontinuitäten

Da im theoretischen Teil der Arbeit die Relevanz von kontinuierlichen Theaterbesuchen betont wird, sollte in der Untersuchung auch eruiert werden, ob solche wünschenswerten Wiederholungen tatsächlich auftreten. Befragt nach der Kontinuität der Besuche erwähnen die InterviewpartnerInnen einzelne Schulen mit dementsprechenden Schwerpunkten oder Lehrpersonen mit Theateraffinität und Engagement.⁴⁰⁹ Bedauerlicherweise gab es nur

⁴⁰³ T6 (56-58; 186)

⁴⁰⁴ Vgl. T1 (255), T4 (216), T5 (260-261)

⁴⁰⁵ Vgl. T1 (256-258), T3 (252-255), T5 (258-261)

⁴⁰⁶ Vgl. T2 (256-257), T3 (250-251) T6 (180-183), T7 (262-263)

⁴⁰⁷ Vgl. T2 (257-267), T5 (261-262)

⁴⁰⁸ T7 (265-271)

⁴⁰⁹ Vgl. T1 (176-178), T2 (86-87, 93-95), T3 (368-382), T4 (305-308): erwähnt Schulen mit negativer Einstellung zu Theater; T5 (291-297), T6 (249-257)

vereinzelte präzise Antworten auf die Frage, ob diese wiederholten Besuche mit denselben SchülerInnen oder jedes Mal mit einer anderen Klasse stattgefunden hätten. Denn nur im ersten Fall hätte dies die erwünschten Auswirkungen auf den Umgang mit Theater. Beim Gespräch mit Hans Mrak vom Volkstheater finden sich konkretere Aussagen zu kontinuierlichen Theatererfahrungen im schulischen Rahmen:

So ist es. [bejaht Frage nach Kontinuität.] Und auch in unterschiedlichen Theatern, was ich auch immer ganz wichtig finde, eigentlich. Es gibt ja wirklich Lehrer, die sowieso das Burgtheater frequentieren [...], die aber mit Schüler[Inne]n wirklich nach Inhalt aus-suchen, also die schauen, dass sie verschiedene Theater haben, zum einen, aber auch nach Inhalt aussuchen [...], die mit ihren Schüler[Inne]n aber auch ins Schauspielhaus gehen, also einfach je nach Stück, das angeboten wird.⁴¹⁰

Trotz der wenig greifbaren Ergebnisse manifestieren sich auch in der Auswertung dieser Kategorie die Möglichkeiten und positiven Entwicklungen, die das Engagement von Lehrpersonen mit sich bringen kann und könnte.

9.2.6 Alte Konzepte: Kanon und Werktreue

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Kategorien „Kanon“ und „Werktreue“ eruiert. Während die Frage nach einem eventuell noch präsenten Kanon schon vor dem ersten Interview geplant war, ergab sich die Kategorie „Werktreue“ erst im Laufe der Interviews. Hinsichtlich beider Kategorien sind erstaunliche Tendenzen bemerkbar.

Werktreue

Insgesamt gibt es drei Aussagen, in welchen den SchülerInnen ein deutlicher Hang zur Werktreue zugesprochen wird. Im in der Klasse stattfindenden Deutschunterricht sollten derlei Konzepte reflektiert und abgebaut werden, was in der unterrichtlichen Praxis offenbar nur selten der Fall ist. Mangels ausreichender Auseinandersetzung mit Regietheater beharren SchülerInnen auf besagtem Konzept der Werktreue.

Also eines ist natürlich auch noch, was ganz wichtig ist, und was man nahezu als Mission bezeichnen könnte.. wäre auch so Begriffe zu eliminieren, die in einem Sumpf an reaktionärem Kulturverständnis noch immer herumgeistern, wie zum Beispiel Werktreue, also da muss man dann schon darauf hinweisen, dass Goethe und Schiller ihre Stücke selber gekürzt haben, ihre eigenen Bühnenfassungen gemacht haben, und dass das kein Sakrileg ist, dass eben ein Unterschied besteht zwischen dem bestehenden Stück und dem, das

⁴¹⁰ T7 (211-217)

aufgeführt wird, dass das zwei nebeneinander, quasi autonome Kunstwerke sind, bei denen jedes eigenen Gesetzen folgt, und dann geht es schon auch immer noch darum, den Begriff des Regietheaters von dem noch immer teuflischen Beigeschmack zu befreien. (Gelächter) Weil das geistert doch noch immer durch die Köpfe.⁴¹¹

Bei Gesprächen im TAG und im Theater in der Josefstadt ist dieses Konzept ebenso gegenwärtig. Auch hier sprechen die Interviewpartnerinnen von „große[r] Irritation gegenüber dem, was man [...] moderne Inszenierung nennt [...], wenn irgend[et]was nicht 1 zu 1 auf der Bühne umgesetzt wird“⁴¹². SchülerInnenfragen wie „Warum machen die das nicht so wie es gehört?“⁴¹³ seien keine Seltenheit.

Kanon

An Theatern, in denen Stücke des vermeintlichen Schulkanons aufgeführt werden, ist auch die schulische Präferenz zu Kanonstücken bemerkbar. Auf die Frage nach einem vorherrschenden Kanon hinsichtlich der Buchungslage der Schulbesuche stimmen fünf Theaterbetriebe durchaus entschieden zu⁴¹⁴, im TAG und dem Theater Drachengasse ist diese Kategorie nicht evident, da dort ausschließlich Gegenwartsdramatik oder Romanbearbeitungen zur Aufführung gebracht werden. Der restliche Teil der Befragten bemerkt vor allem durch SchülerInnenkartenverkäufe, dass Klassiker noch immer typische Schulstücke sind.

T2:[...] Also man kann bei manchen Klassikern schon vorher sagen: Das ist ein Schülerstück. und das läuft dann auch genauso. Das haut schon hin. Nur was mich immer wieder überrascht dann ist, dass SchülerInnen dann auch in Vorstellungen kommen, wo wir nicht damit gerechnet hätten. Das schon auch. Aber so die Klassiker, die gehen schon, das kann man sagen. Ich glaub auch, dass „Geschichten aus dem Wienerwald“ wieder laufen wird, „Lumpazivagabundus“ auch, hoff ich. [...]

I: Das heißt ein Kanon, sollte es ihn geben, ist schon noch präsent, aber andere Stücke werden auch angefragt.

T2: Ja, werden angefragt, aber bei den sogenannten Klassikern, oder Kanon, da weiß man, dass das funktioniert, das läuft wirklich dann. Ist noch immer so, ja.⁴¹⁵

⁴¹¹ T1 (227-236)

⁴¹² T6 (154-157)

⁴¹³ T2 (199)

⁴¹⁴ Siehe auch T1 (344-361), T5 (117-122)

⁴¹⁵ T2 (424-440)

Auch im Theater der Jugend werden hauptsächlich Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur gebucht, genannt werden hier *Krabat*, *Pinocchio* oder *Das doppelte Lottchen* sowie Stücke von Christine Nöstlinger.⁴¹⁶ Das Volkstheater geht hier einen Schritt weiter und nimmt den Lektürekanon der Schulen auch als Parameter für die Spielplangestaltung.

Wir versuchen auch, in der Spielzeitplanung immer schon auch darauf Rücksicht zu nehmen, dass wir zumindest ein Stück immer auch dabei haben, das im Lesekanon, im Lektürekanon von unterschiedlichen Klassen sozusagen enthalten ist, also als Beispiel „Antigone“, das denken wir so ein bisschen mit, zum einen, also wir würden jetzt nicht ein Stück programmieren ausschließlich für Schulen, aber man denkt das natürlich als Parameter in der Spielplangestaltung mit, dass man sagt, ja, also so was wie „Besuch der alten Dame“, das würden wir gern machen, das können wir toll besetzen, das ist ein Klassiker der Moderne, ein Stück für ein Volkstheater, wie wir es auch verstehen, andererseits aber eben auch, steht im Lektürekanon von Schulen, von der Oberstufe, und ist sicher auch für Schüler[Innen] und Lehrer[Innen] interessant, so.⁴¹⁷

9.3 Größeres Umfeld

Diese Kategorie hinterfragt Tendenzen im größeren Umfeld des Theaters, genauer gesagt in den Bereichen Politik und Gesellschaft.

9.3.1 Förderungen durch das BMUKK

Im Rahmen der Interviews wurde auch nach speziellen Fördergeldern des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur gefragt. Abgesehen von der Grundförderung der Wiener Theaterlandschaft gibt es überraschenderweise mit dem Theater der Josefstadt nur ein Haus, welches für derartige Kulturvermittlungsangebote zusätzliche Gelder erhält, da die Kulturvermittlerin Michaela Mohr als Betriebsexterne arbeitet.

[...]Ich bin nach wie vor selbstständig, das Theater an der Josefstadt zahlt für mich, aber ich bin extern. Und das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur zahlt auch einen Teil. Das heißt ich werde durch diese zwei Stellen finanziert. Das heißt ich muss auch jeweils dann im Unterrichtsministerium ansuchen, aber es wird für mich vom Theater her verhandelt.[...]⁴¹⁸

⁴¹⁶ Vgl. T3 (391-396)

⁴¹⁷ T6 (44-52)

⁴¹⁸ T2 (32-35)

Diese Subvention ist an einige Vorgaben geknüpft. Mohr wird jeweils im Vorhinein vom bmukk evaluiert und für einen bestimmten Zeitraum finanziell unterstützt. Sie führt, um diese Förderungen zu erhalten, einen Tätigkeitsbericht über die gesamte Spielzeit, inklusive Stundenaufwand, SchülerInnendaten und Eigenmittelverbrauch.⁴¹⁹

Alle weiteren befragten Theaterbetriebe erhalten die jährliche Subvention des bmukk und sehen Vermittlungsaufgaben als freiwillige Zusatzleistungen. Die damit betrauten DramaturgInnen bekleiden auch ihre dramaturgische Funktion am Haus, ihre Bemühungen im Rahmen aufführungsbezogener Arbeit mit SchülerInnen werden nicht gesondert abgegolten. Bemüht werden hier Begriffe wie „Fleißarbeit“ oder Heranziehen der künftigen Kunden.⁴²⁰ Es herrscht jedoch positives Einvernehmen, wie etwa der Ehrenschatz der Ministerin für Unterricht, Kunst und Kultur Claudia Schmied für das „Schülertheatertreffen“ am Burgtheater beweist.⁴²¹ Zwei der Befragten geben an, dass derartige Förderungen nur für spezielle Projekte oder eigens für diese Bereiche beschäftigte Personen ausgegeben würden.⁴²² Am Theater der Jugend ist sich Rottensteiner-Comploi nicht sicher, inwiefern die theaterpädagogische Abteilung des Hauses speziell gefördert wird, sie weist aber darauf hin, dass diesbezügliche Tätigkeiten auch im Bericht des bmukk aufscheinen.⁴²³

9.3.2 Aktuelle Trends

Diese Forschungsfrage entstand aus meiner Hypothese, dass Theater und Kulturvermittlung in der neuesten Zeit einen Aufschwung erfahren, welche allerdings widerlegt wurde. Abgesehen vom Volkstheater hat keines der in der Untersuchung berücksichtigten Theater eine derartige Zunahme an SchülerInnengesprächen oder -vorstellungen erfahren. Auch Claudia Kaufmann-Freßner, die bereits jahrzehntelange Erfahrungen in diesem Bereich hat, konnte „keine signifikanten Bewegungen“⁴²⁴ wahrnehmen. Entgegnet wird in diesem Zusammenhang beispielsweise, dass Anstiege meist nur auf das derzeit angebotene Material, das heißt die gezeigten Stücke, zurückzuführen sind.⁴²⁵ Ein Trend hin zu Kulturvermittlung, auch in anderen Bereichen der Kunst, oder aber auch zu Methoden der

⁴¹⁹ Vgl. T2 (281-301)

⁴²⁰ Vgl. T1 (276-308), T5 (303-306), T4 (364-366)

⁴²¹ Vgl. T1 (286-289)

⁴²² Vgl. T6 (266-269), T7 (280-316)

⁴²³ Vgl. T3 (280-297)

⁴²⁴ Vgl. T1 (311-312)

⁴²⁵ Vgl. T5 (316-319), T7 (320-325)

Theaterpädagogik, wird zwar verortet, dies wirkt sich jedoch nicht auf die Nachfrage am Theater aus.⁴²⁶

9.4 Zahlen und Fakten

Im Folgenden werden Zahlen und Fakten rund um die Vermittlungsangebote angeführt, um den Gesprächen auch einen quantitativen Rahmen zu geben. Diese gesammelten „Hard Facts“ der Untersuchung wurden allerdings (mit Ausnahme der SchülerInnenkartenbeschaffung) nicht überprüft oder analytisch hinterfragt; wichtig war hier nur eine Ahnung von Häufigkeiten und KundInnen zu erhalten.

9.4.1 SchülerInnenkartenbeschaffung

Bezüglich der Kartenbeschaffung wurden in der Auswertung Informationen aus den Interviews mit Informationen aus den jeweiligen Internetauftritten abgeglichen. Bei ungenauen Angaben wurden die Kartenbüros der Theater direkt kontaktiert. Vorab gilt es, die wichtigsten Fakten zusammenzufassen: Lehrkräfte sollten mit einer Vorlaufzeit von 4-6 Wochen rechnen und den Theaterbesuch so früh wie möglich planen. Um sich in großen Theatern gute Karten zu sichern, muss oft eine Saison zugewartet werden, bis das Wunschstück nicht mehr gefragt ist und somit „gute“ SchülerInnenkarten erhältlich sind. Alle Theater bieten ermäßigte Karten an, meist sind diese für unter 10 Euro zu haben. Bei zeitlichen Engpässen hinsichtlich der Vermittlungsangebote werden NeukundInnen bevorzugt, um allen SchülerInnen die Möglichkeit solcher Gespräche zu geben.

⁴²⁶ Vgl. T6 (273-290), T2 (305-309), T3 (311-320)

T1	EUR 8,- für SchülerInnengruppen Karten vorab bestellen; dann an den Tageskassen bis 3 Tage vor Vorstellung abholen. SchülerInnenkontingente; KollegInnen warnen, falls die Buchungslage gerade schlecht ist und raten zu späterem Besuch aufgrund der Einschätzung der Buchungslage. ⁴²⁷
T2	EUR 12,- für SchülerInnengruppen im Theater in der Josefstadt und Kammerspiele bzw. EUR 7,- für Probebühne (nach Maßgabe der vorhandenen Plätze) SchülerInnenkontingente, jedoch nur wenn kein großes Abo in der Vorstellung ist, Eigendeckung wichtiger; für ausverkaufte Vorstellungen gibt es keine SchülerInnenkarten; Wunschtermin oft nicht möglich, doch Kartenbüro bucht Monate im Voraus aufgrund von Vorwissen über Buchungslage; Terminliche Flexibilität nötig, sonst oft frustrierend für LehrerInnen ⁴²⁸
T3	EUR 5,50 – EUR 20,- Karten für SchülerInnengruppen je nach Kategorie und Spielort. Neue TeilnehmerInnen werden bevorzugt, wenn es zu Engpässen kommt. Vorlaufzeit 6 Wochen, AbokundInnen gehen vor ⁴²⁹
T4	EUR 8,- Für SchülerInnengruppen ab 6 Personen ⁴³⁰
T5	EUR 9,- Für SchülerInnen, Einzelpreis Oder Pauschal: Vormittagsvorstellungen: Auf Wunsch beliebiges Stück aus dem Spielplan, Beginn der Vorstellung zwischen 10 und 13 Uhr; Pauschalpreis für den ganzen Saal: EUR 250; bei Abendvorstellungen EUR 400,- ⁴³¹
T6	EUR 7,- Für SchülerInnengruppen ab 6 Personen, Begleitperson gratis. ⁴³²
T7	40 % Ermäßigung gegenüber dem Normalpreis, ab 25 SchülerInnen eine Begleitperson gratis. VVK 6 Wochen vor Termin, 7 Werktage vor Aufführung zu bezahlen. ⁴³³

⁴²⁷ Vgl. http://www.burgtheater.at/Content.Node2/home/karten_abos/kartenverkauf/kv_ermaessigung_burg1.at.php (24. 2. 2012) und T1 (365-379)

⁴²⁸ Vgl. <http://www.josefstadt.org/Theater/Karten/Vorverkauf.html> (24. 2. 2012) und T2 (356-376)

⁴²⁹ Infos durch telefonische Auskunft beim Kartenbüro am 24. 2. 2012 und T3 (280-283)

⁴³⁰ Vgl. <http://www.drachengasse.at/karten.asp> (24. 2. 2012)

⁴³¹ Vgl. <http://www.pygmaliontheater.at/tickets/tickets.htm> (24. 2. 2012)

⁴³² Vgl. <http://www.dastag.at/doi/schule/> (24. 2. 2012)

⁴³³ Vgl. <http://www.volkstheater.at/home/karten/gruppenbestellung> (24. 2. 2012)

9.4.2 Alter der teilnehmenden SchülerInnen

Befragt nach dem durchschnittlichen Alter der an Gesprächen teilnehmenden SchülerInnen geben nahezu alle InterviewpartnerInnen an, überwiegend SchülerInnen der Sekundarstufe II zu betreuen. Tendenziell sind die GesprächsteilnehmerInnen 16 Jahre alt oder älter, genannt werden hier die 6., 7. und 8. Klasse, demgemäß die Schulstufen 10-12.⁴³⁴ Jüngere TeilnehmerInnen gibt es selbstredend im Theater der Jugend, wo vorwiegend SchülerInnen von 6-14 Jahren betreut werden, jedoch auch SchülerInnen der Sekundarstufe II.⁴³⁵

9.4.3 Teilnehmende Schulen

Wie erwartet führen die meisten GesprächspartnerInnen an, dass die Vermittlungsangebote überwiegend von Allgemeinbildenden Höheren Schulen in Anspruch genommen wurden und werden. Andere Schultypen wie Handelsakademien, Höhere Technische Lehranstalten oder Hauptschulen werden erwähnt, es handelt sich dabei aber um Ausnahmen.⁴³⁶

9.4.4 Häufigkeiten

Bezüglich der Frequenz der stattfindenden Gespräche äußerten sich die InterviewpartnerInnen meist nur vage. Die durchschnittliche Anzahl der Gespräche beträgt etwa eines pro Monat. Nicht eingerechnet ist hier das Theater der Jugend, da es sich mit eindrucksvollen 93 Vor- oder Nachbesprechungen pro Saison stark vom Durchschnitt abhebt. Die ExpertInnen sprechen vermehrt von einer unterschiedlichen Nachfrage je nach Monat, mit den sogenannten Ballungsmonaten Oktober, November, Dezember und Januar.

⁴³⁴ Vgl. T1 (17-18; 383-385); T2 (312); T4 (37-38); T5 (89-92); T6 (133-137); T7 (411-415)

⁴³⁵ Vgl. T3 (21-23)

⁴³⁶ Vgl. etwa T2 (314-319); T5 (93-94); T4 (478-479): gemischt, aber „nicht nur Gymnasien“, T6 (314-315); T7 (428-432)

Zusätzlich zu den stattfindenden aufführungsbezogenen Gesprächen sind aus der untenstehenden Tabelle auch Zahlen zur prinzipiellen Auslastung durch SchülerInnen ersichtlich.

T1	Nachbesprechungen 1-2 mal im Monat, Vorbesprechungen halb so viele ⁴³⁷
T2	5-10 im Jahr spricht von beliebten Monaten Okt, Nov, Jan, Dez ca. 90 wollen Infos zu Stücken, 20 Kontakte im Monat ⁴³⁸
T3	93 in der Saison 50 Klassen Projektspiel, 47 Klassen Theaterklub ⁴³⁹
T4	max. 10 im Jahr erwähnt Ballungszeiträume; große Auslastung bei „English Lovers“ (20-30 Klassen pro Saison) ⁴⁴⁰
T5	ca. 3 im Monat 5-6 SchülerInnenvorstellungen pro Monat; mind. 50 Prozent davon suchen Gespräch ⁴⁴¹
T6	ca. 1 im Monat, (10 pro Saison) ca. 30 Klassenbesuche pro Spielzeit ⁴⁴²
T7	ca. 1 im Monat für ihn gesprochen (4 Personen teilen sich die Arbeit) ⁴⁴³

9.5 Unterschiede zwischen kleineren und größeren Häusern

Bereits im Laufe der Gespräche wurde die Notwendigkeit dieser Zusatzkategorie aufgrund der großen Unterschiede augenscheinlich. Die hier vermerkten Differenzen wurden teilweise bereits im Zuge der anderen Kategorien herausgearbeitet, nichtsdestotrotz werden sie an dieser Stelle gruppiert, ergänzt und konkretisiert. Unterschiedlichkeiten ergaben sich beispielsweise hinsichtlich der Vermittlungsschwerpunkte, der Resonanz der SchülerInnen und der allgemeinen Atmosphäre im Theater.

Ehrfurcht vs. Berechtigungsfrage

Wie bereits im Kapitel 9.1.8 aufgezeigt sind die SchülerInnenreaktionen gegenüber kleineren Theaterbetrieben teilweise kritisch. Besonders im Pygmalion Theater und im Theater Drachengasse wurden bereits schlechte Erfahrungen mit SchülerInnen gemacht. Hier wird auch die Frage nach der Berechtigung kleiner Theaterhäuser gestellt, werden staatliche

⁴³⁷ Vgl. T1 (25-27)

⁴³⁸ Vgl. T2 (349-414)

⁴³⁹ Vgl. T3 (353-360)

⁴⁴⁰ Vgl. T4 (480-486)

⁴⁴¹ Vgl. T5 (338-342)

⁴⁴² Vgl. T6 (297-307)

⁴⁴³ Vgl. T7 (350-358)

Subventionen nach dem Motto „*die Kunst kriegt zu viel*“⁴⁴⁴ hinterfragt. Ähnliche Aussagen tauchen in Gesprächen mit großen Häusern nicht auf.

Werbemaßnahmen vs. Überlastung

Während große Häuser aktive Werbemaßnahmen bewusst unterlassen, versuchen kleinere Häuser die ProfessorInnenschaft zu motivieren und sie mit E-Mails oder Besuchen im LehrerInnenzimmer anzuwerben.⁴⁴⁵ Auch die großen Häuser sind motiviert, sprechen aber offen die Grenzen des Möglichen an. Da die GesprächspartnerInnen nebenher ihrer regulären Arbeit nachgehen müssen, sind alle Vermittlungsangebote ein Mehraufwand. Deshalb setzen große Spielstätten wie das Volkstheater oder das Theater in der Josefstadt auf Qualität statt auf Quantität der Betreuung.⁴⁴⁶ Klarerweise gibt es auch an kleinen Häusern kein spezielles Personal für solche Angebote, hier ist jedoch der Überlastungsaspekt im regulären Theaterbetrieb weniger stark spürbar.

Theatermechanismen

Ein besonderer Vorteil kleiner Häuser ist auch der Umstand, dass SchülerInnen dort das ganze Theater und seine Produktionsstufen kennenlernen können. Drachengasse, TAG und Pygmalion Theater bieten vielfältige Angebote, auf Wunsch mit verschiedensten beteiligten Personen (SchauspielerInnen, RegisseurInnen, IntendantInnen,...), um Theaterprozesse bestmöglich zum Thema zu machen. Auch an größeren Häusern sind Bühnenführungen, Probenbesuche oder dergleichen möglich, es bedarf allerdings eines zusätzlichen Organisationsaufwands, beispielsweise aufgrund des großen Personalstabs und den vermehrten Sicherheitsbestimmungen. In kleinen Häusern wie dem Theater Drachengasse oder dem TAG sind diese Barrieren nicht vorhanden.

Unmittelbarkeit

Bei kleinen Theatern werden durchwegs die Unmittelbarkeit und der ungezwungene Umgang am Haus erwähnt. Hausführungen, Gespräche mit SchauspielerInnen, RegisseurInnen oder IntendantInnen sind keine Seltenheit, da sich der Organisationsaufwand geringer gestaltet. So bedeutet beispielsweise auch der Verbleib im

⁴⁴⁴ Vgl. T4 (233-243)

⁴⁴⁵ Vgl. T4 (17-22, 543-549); T5 (327-332)

⁴⁴⁶ Vgl. T1 (320-322), T3 (340-347), T7 (32-36)

Theater nach der Vorstellung bei großen Häusern Probleme, in kleinen Betrieben ist dies gänzlich unproblematisch.⁴⁴⁷ Flexibilität und Nähe sind Aspekte, die der SchülerInnenbetreuung zugutekommen.

[...]das ist ein Riesen Vorteil bei unserem Haus, weil es nicht so ein Riesen Haus ist, so wie die großen Bühnen, Burg oder auch Josefstadt wahrscheinlich, dass man hier auch als Zuschauer[In] sehr nahe am Geschehen ist, [...] es gibt bei uns am Haus keine Barrieren, also das heißt, man steht dann nachher an der Bar, in einem relativ privaten Ambiente zusammen, [...] es spricht sich leichter, oder man fragt auch leichter, schneller als... es fällt ein gewisser Dresscode bei uns weg, und das ist [...], wenn man dann neben dem[/der] Schauspieler[In] oder [dem/der] Sänger[In] steht ist es [...] ganz anders bei einem Glas oder was auch immer.⁴⁴⁸

Ich glaube nicht in jedem Haus, bzw. an den wenigsten Häusern hat man tatsächlich die Gelegenheit, danach mit den Schauspieler[Inne]n Kontakt aufzunehmen und zu sagen .. erst einmal allein auch zu gratulieren, fällt schon oft, was die Opportunität betrifft, schwer, dass man die zu Gesicht kriegt, und hier ist ein sehr ungezwungener Umgang, also hier gibt es diese Allüren nicht, und man möchte mit den Kindern ja auch .. man möchte was weitergeben, etwas teilen mit ihnen, ja. Und das ist dann schön, wenn das wirklich auch mit Feedback quittiert wird, das ist fein.⁴⁴⁹

⁴⁴⁷ Vgl. (45-50)

⁴⁴⁸ T4 (33-41)

⁴⁴⁹ T5 (166-171)

9.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bei dieser qualitativen Untersuchung wurde in erster Linie versucht, ein umfassendes Bild der derzeitigen aufführungsbezogenen theaterdidaktischen Vermittlungsangebote in Wien zu zeichnen. Nach Internetrecherche wurden alle Wiener Theater, die derartige Gespräche regelmäßig umsetzen, herausgefiltert. Dadurch ergab sich eine Befragungsgruppe von sieben Theatern. Die sieben interviewten Personen standen Rede und Antwort und gewährten Einblicke in ihre Arbeit. Für die Theaterlandschaft Wiens lässt sich diese Umfrage deshalb durchaus als repräsentativ bezeichnen.

Die Auswertung der Interviews zeigt in vielerlei Hinsicht große Gemeinsamkeiten. Fast alle befragten Theater bieten sowohl Vor- als auch Nachbesprechungen an, bei kleineren Spielstätten ergeben sich zusätzliche maßgeschneiderte Angebote. Auch hinsichtlich der Vermittlungsschwerpunkte herrscht Übereinkunft, da in nahezu allen Gesprächen Theateralltag und Berufsfelder im Vordergrund stehen. Die Angebote folgen in den meisten Fällen keinem Grundkonzept, sondern werden je nach Stück und Inszenierung vor allem den SchülerInnenbedürfnissen angepasst. Fragen der teilnehmenden SchülerInnen wird stets genug Platz eingeräumt, oktroyiert wird nur selten. Im Laufe der Interviews wurde auch versucht, indirekt nach einer theoretischen Fundierung bezüglich der Inszenierungsanalyse zu fragen, allerdings war dies weitgehend erfolglos, da tiefergehende Analysen durch fehlendes Grundwissen seitens der SchülerInnen erschwert werden. Inhaltlich kratzen die Vermittlungsgespräche daher oft an der Oberfläche. Grundlagen wie der Entstehungsprozess eines Stücks oder der Unterschied zwischen Damentext und Aufführung werden in durchschnittlich 50 Minuten erläutert, oft leisten die InterviewpartnerInnen hier wichtige Pionierarbeit. Diese Wissenslücken spiegeln sich auch in der SchülerInnenresonanz wider, analytische Fragen sind nicht die Regel; der allgemeine Theaterbetrieb ist hingegen von großem Interesse. In diesem Abschnitt wurde auch das angebotene Begleitmaterial analysiert, welches eine Hilfe für LehrerInnen darstellen kann und über eine große inhaltliche Spannweite verfügt. Dieses Material ist für jede/n LehrerIn zugänglich und wird auch gerne in Anspruch genommen.

Die zweite übergeordnete Forschungsfrage zielte – basierend auf der Außensicht der InterviewpartnerInnen – auf den das Theater betreffenden Deutschunterricht ab. Die

Ergebnisse dieses Abschnitts sind wenig aussagekräftig, da im Nachhinein kaum Feedback zu den KulturvermittlerInnen durchdringt. Forderungen seitens der Lehrpersonen bleiben vage, was wohl auch auf die weitgehend fehlende Vorentlastung hinsichtlich aufführungsbezogener Didaktik zurückzuführen ist. Hervorgehoben wird hier die starke Diskrepanz zwischen unterschiedlichen Schulen und Klassen hinsichtlich dieser Vorentlastung und auch der Annahme der Vermittlungsangebote. Immer wieder werden Anekdoten von besonders engagierten, theateraffinen LehrerInnen und ihren gut vorbereiteten SchülerInnen mit kontinuierlichen Theatererfahrungen erzählt; diese bleiben allerdings Einzelfälle. Aus den Aussagen dieser ausgewählten Dritten muss der Schluss gezogen werden, dass es bezüglich aufführungsbezogener Theaterdidaktik im Deutschunterricht in Wien großen Aufholbedarf gibt. Angeleitete, didaktisierte Theatererfahrungen sind noch nicht fixer Bestandteil des Deutschunterrichts.

Die dritte übergeordnete Forschungsfrage des empirischen Teils widmete sich dem größeren Umfeld und möglichen Unterstützungen durch das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Überraschenderweise werden die angebotenen Leistungen bis auf eine Ausnahme nicht gesondert durch das zuständige Ministerium finanziert. Auch eine Tendenz hin zu Theatervermittlung konnte nicht festgemacht werden. Theater wird von Schulen weiterhin gut angenommen, allerdings hat sich die Nachfrage in den letzten Jahren nicht signifikant verstärkt.

Abschließend gilt festzustellen, dass für Schulen institutionalisierte Kooperationen mit TrägerInnen außerschulischer Theaterarbeit immer noch eine Ausnahme darstellen, während die Regel eher ad-hoc Kontakte und vereinzelte Theaterbesuche und -projekte sind. Die Öffnung der Schulen für theaterdidaktische Angebote gestaltet sich angesichts des großen Organisations- und Zeitaufwands auf beiden Seiten immer noch schwer. Kooperationen finden relativ selten statt, wären aber seitens der Theater durchaus öfter möglich. Besonders kleinere Theaterbetriebe öffnen gerne ihre Türen und gewähren Einblicke in die Theaterarbeit. Es lässt sich konstatieren, dass die befragten Wiener Theater ihren öffentlichen Auftrag zur Kulturvermittlung ernst nehmen und ihr Arbeitsfeld empathisch vermitteln. Sie wirken sehr gerne als verlängerter Arm der LehrerInnenschaft und sind offen für weitere Kulturvermittlung.

10 Resümee und Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit wurden in einem ersten Teil aufführungsbezogene theaterdidaktische Unterrichtsmöglichkeiten der Sekundarstufe II skizziert, welche sich im Regelunterricht des Unterrichtsfachs Deutsch verwirklichen lassen. Hierbei galt es zunächst, die Begrifflichkeiten Theaterdidaktik, Dramendidaktik und Theaterpädagogik zu definieren und voneinander abzugrenzen. In einem nächsten Schritt wurden die schulpolitischen Rahmenbedingungen in Form von Unterrichtsprinzipien, Lehrplänen und Projekten sowie Bestrebungen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur aufgezeigt, um die Ausgangssituation für eine unterrichtliche Beschäftigung mit Theater zu verorten.

Mithilfe von theaterwissenschaftlichen Haupt- und Einführungswerken von Balme, Fischer-Lichte, Hiß u.a. Grundsätze der theater-wissenschaftlichen Aufführungsanalyse beschrieben. Hier wurden Hauptansätze, Quellen und Analysemodelle vorgestellt. Als Beispiel dienten die Transformationsanalyse nach Hiß, welche vor allem für Bearbeitungen klassischer Dramen fruchtbar sein kann, sowie Fischer-Lichtes Ansatz der Strukturanalyse, welche Inszenierungen mithilfe der semiotischen Analyse in Segmentierungsebenen zerlegt. Dieser Ansatz eignet sich vor allem für sich dem Damentext weiter entfernende Formen des Theaters. Mithilfe der 2004 entwickelten und noch nicht methodisierten phänomenologischen Analyse werden erstmals in der Theaterwissenschaft Aspekte der Performativität und des Live-Erlebnisses Theater in die Analyse eines Stückes hinterfragt und der Unterschied zwischen Aufführung und Inszenierung hervorgehoben. Diese vergleichsweise neuen Überlegungen der Theaterwissenschaft sind auch bei schulischer Beschäftigung mit Theater von großer Bedeutung. Mit diesem Fundament an aufführungs- bzw. inszenierungsanalytischem Wissen wurde in einem nächsten Schritt die Aufführungsanalyse in der didaktischen Literatur ins Blickfeld genommen.

Um die Voraussetzungen zu klären, wurden vorherrschende Problematiken in Bezug auf Theaterdidaktik im Deutschunterricht dargelegt. Die fehlende Verzahnung der Wissensbereiche Germanistik und Theaterwissenschaften ist die Wurzel des Problems, sodass angehenden LehrerInnen im Zuge ihres Studiums kaum theaterdidaktische oder gar aufführungsbezogene Inhalte nähergebracht werden. Weiters gilt es im Rahmen dieser Arbeit die immer noch vorherrschende Berechtigungs- und Zeitfrage auszuräumen, da eine wissenschaftlich fundierte aufführungsbezogene Behandlung von Theaterstücken zu wichtigen Kompetenzen beitragen kann.

Im Rahmen der Arbeit wurden genaue didaktische Zielsetzungen für den behandelten Bereich abgesteckt. Die Hauptforderungen sollen hier kurz dargestellt werden: Eine erste Forderung für die Umsetzung ist, Theater konsequent als Ort des theatralen Geschehens und als wichtige kulturelle Institution anzuerkennen. Überdies soll eine schon früh in didaktischer Literatur verzeichnete Theaterkunde im Sinne einer aufführungsbezogenen Alphabetisierung angestrebt werden, ein auf Funktionalität ausgerichtetes und daher als „Werkzeug“ zu beschreibendes Wissen, welches SchülerInnen dazu befähigt, sich begründet und wertend über Theateraufführungen äußern zu können. Hierzu sollen theaterwissenschaftliche Zugänge und Analysemethoden zugänglich gemacht werden. Hinsichtlich der Medioumwelt der Lernenden ist eine Medienkompetenz in dem Sinne zu stärken, als dass SchülerInnen durch die Analyse die Inszeniertheit des Dargebotenen bewusst gemacht wird, wodurch auch ein Hinterfragen präsentierter Tatsachen in der tagtäglichen Medioumwelt miteinbezogen werden kann. Zusammengefasst soll also eine von Paule bereits postulierte Wahrnehmungsschulung angestrebt werden, welche SchülerInnen ermöglicht, einer Aufführung als kompetente ZuschauerIn gegenüberzutreten, da rezeptionsästhetische Kompetenzen entwickelt wurden sowie (zumindest) rudimentäres Wissen um theatrale Entstehungsprozesse im Zuge des Deutschunterrichts angesammelt werden konnten.

Um diesen Forderungen bestmöglich nachkommen zu können, wurden in einem später folgenden Abschnitt didaktische und theaterwissenschaftliche Ansätze aufgezeigt und verknüpft, um sie für eine unterrichtliche Beschäftigung nutzbar zu machen. Dazu wurden wichtige Begriffe genauer betrachtet, darunter Drama, Inszenierung, Werktreue, Aufführung und Videoaufzeichnungen, aber auch Überlegungen zur Stückauswahl, welche sowohl Klassiker und Kanon als auch zeitgenössische Dramatik, Gegenwarts- und Postdramatik

untersuchen. Diese Zusammenführungen dienen vor allem der Aktivierung und Wiederholung von Grundlagenwissen über diese zentralen Begriffe.

Im die Umsetzung betreffenden Teil der Arbeit wurden Möglichkeiten genannt, die sich meiner Ansicht nach besonders als methodische Herangehensweisen an Aufführungsdidaktik im Regelunterricht eignen. Dazu zählt einerseits die Arbeit mit diversen Analyserastern, welche die Aufführung segmentieren und somit in kleinere Analyseeinheiten zerlegen. Diese Raster haben den Vorteil, dass die Aufführung und die damit verbundenen Eindrücke fassbarer werden. Allerdings ist bei der Nutzung dieser Raster Vorsicht geboten, da sie SchülerInnen auch überfordern können, so sie nicht durch Vorbesprechung oder Aufgabenteilung entlastet werden. Die zweite hier dargestellte Methode ist die des Erinnerungsprotokolls. Es dient zur ungesteuerten, assoziativen Protokollierung eines gerade gesehenen Theaterstücks, um im Anschluss daran die augenscheinlichen Gemeinsamkeiten im Plenum zu diskutieren. Auch die Arbeit mit Theaterkritiken, sei es in produktiver Hinsicht oder durch den Vergleich verschiedener Kritiken desselben Stücks, bietet eine sinnvolle Art der Auseinandersetzung mit Aufführungspraxis und medialen Rezeptionsmechanismen. Auch dramadidaktische und dramendidaktische Ansätze werden im Anschluss daran kurz vorgestellt, um das Bild abzurunden und Anstöße für weitere Beschäftigungen mit dem Dramentext oder -thema zu geben.

Im Anschluss an diesen theoretischen Teil, in dem Grundzüge einer aufführungsbezogenen und wissenschaftlich fundierten Theaterdidaktik vorgestellt wurden, folgt die Auswertung der qualitativen empirischen Untersuchung. Hierzu wurden sieben ExpertInnen von großen und kleineren Bühnen Wiens mithilfe eines Interviewleitfadens zu den von ihnen und ihren Betrieben angebotenen aufführungsbezogenen didaktischen Hilfestellungen für SchülerInnen der Sekundarstufe II befragt. Die interviewten Personen wurden als Funktions-trägerInnen nach ihrer Expertise der Theaterdidaktik befragt. Das Forschungsinteresse richtete sich in erster Linie auf Angebot, Inhalt und Ablauf der Vermittlungsarbeit. Die Angebote sind teils vielfältig, teils beschränken sie sich auf Vor- und Nachbesprechungen. Meist dauern diese Gespräche ca. eine (Schul-)stunde und verlaufen gänzlich nach SchülerInnenwunsch, da seitens der KulturvermittlerInnen in jedem Fall auf die Interessen, Fragen und Anregungen der SchülerInnen und Lehrpersonen eingegangen wird. Hinsichtlich der Lehrziele und der inhaltlichen Vermittlungsschwerpunkte war doch überraschend, dass

das formulierte Ziel der ExpertInnen fast ausschließlich emotional-affektiv angelegt war; sie sprachen davon, den Jugendlichen vor allem Lust aufs Theater machen zu wollen. Auch die Vermittlungsinhalte kratzen aufgrund der geringen Vorbildung der SchülerInnen meist an der Oberfläche. Genauere Analysen dazu finden sich im vorhergehenden Kapitel „Zusammenfassung der Ergebnisse“. Alle befragten Theaterbetriebe bieten vergünstigte SchülerInnenkarten an. Die angebotenen Hilfestellungen durch ExpertInnen werden durchschnittlich einmal im Monat in Anspruch genommen, wobei meist nicht aktiv für diese Angebote geworben wird. Zusätzlich interessierte im Rahmen dieser Untersuchung auch die Außensicht auf Wiener Schulen und deren Theaterbezug im Regelunterricht des Fachs Deutsch. Wie vermutet bietet dieser Bereich noch großen Raum für Innovationen und Engagement von Seiten des Lehrplans und der LehrerInnen. Aus den Interviews kann geschlossen werden, dass die von Paule und auch im Zuge meiner Arbeit propagierte aufführungsbezogene Theaterdidaktik nicht in größerem Umfang Thema ist. Die InterviewpartnerInnen sprachen von großen Wissenslücken bezüglich Konzepten wie „Werktreue“, „Regietheater“ oder auch dem Arbeitsalltag am Theater. Eine genauere Zusammenfassung der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung finden sich, wie oben bereits angemerkt, im vorangegangenen Kapitel 9.6.

Den didaktischen Forderungen wird, so man den Vermutungen und Eindrücken der KulturvermittlerInnen Glauben schenken mag, nur in vereinzelten Klassen entsprochen. Eine Wahrnehmungsschulung inklusive kontinuierlicher Theatererfahrungen erfolgt bisher ausschließlich in SchülerInnengruppen mit interessierten und hochengagierten Lehrpersonen. Auch hinsichtlich der Schulausrichtung werden von den Befragten große Unterschiede verortet, etwa bei Schulen mit künstlerischem Schwerpunkt. Für die InterviewpartnerInnen stellen diese Schulen und Klassen Lichtblicke dar, gibt es doch erstaunliche Abweichungen hinsichtlich der Vorbildung und Herangehensweise der Lernenden und Lehrenden. Dieses Untersuchungsergebnis ist nicht überraschend und bestärkt mich in der Annahme, dass Theater nicht wie gefordert konsequent im Unterrichtsfach Deutsch verankert ist. Die bei der in der Untersuchung ermittelten, recht niedrigen Frequenzen sprechen eine klare Sprache. Angesichts der großen Zahl an Wiener Schulen verwundert es doch, dass die offen auf den Internetauftritten der Theater ausgewiesenen Angebote nicht öfter in Anspruch genommen werden. Es muss daher

vermutet werden, dass Theateraufführungen weit nicht in allen Klassen Einzug gefunden haben. Gründe dafür wurden im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigt, es gibt großen Aufholbedarf hinsichtlich der Ausbildung der JunglehrerInnen, aber auch hinsichtlich der Ausweitung des Medien- und Kulturkompetenzbegriffs, der im Mittelpunkt unterrichtlicher Bemühungen in einem fortschrittlichen Deutschunterricht stehen sollte. Um ein Umdenken zu bewirken, bedarf es allerdings meist auch der Verankerung in den Lehrplänen. Theater findet hier bisher kaum Erwähnung. Dies ist ein sträflicher Umstand in einem Fach, welches unbedingt Kulturkompetenzen für das spätere Leben der SchülerInnen auszubilden hat. Denn gerade durch die heutigen medialen und gesellschaftlichen Veränderungen mit immer größer werdender Tendenz zur Inszenierung, und zwar in allen Bereichen, dient die Sensibilisierung für Theatrales und inszenierte Wirklichkeiten der besseren Orientierung in der Mediumwelt der SchülerInnen.

Doch auch seitens der Theaterbetriebe wird Aufholbedarf verortet: die KulturvermittlerInnen zeigen großes Interesse und nehmen ihren Bildungsauftrag durchwegs sehr ernst, stoßen aber an Grenzen, wo große Nachfrage für Vor- und Nachbesprechungen herrscht. Sie sind fast ausschließlich als DramaturgInnen am Haus beschäftigt und die Vermittlungsarbeit, welche seitens der ExpertInnen auch als Fleißarbeit bezeichnet wird, bildet somit nur einen ihrer vielen Arbeitsbereiche. Bei dementsprechender zweckgebundener Subventionierung könnten TheatervermittlerInnen am Haus installiert werden, um die Angebote auch intensiv zu bewerben und Vor- und Nachbesprechungen, Probenbesuche oder KünstlerInnengespräche fix in den Theater- und Schulalltag zu integrieren. Die interviewten Theaterbetriebe bemühen sich schon jetzt um ihre zukünftigen BesucherInnen, mit zusätzlichen Mitteln könnte an dieser Stelle jedoch noch mehr erreicht werden.

Der Dramentext ist und bleibt kein reiner Lesetext, er ist sui generis auf den Schauplatz Theater angewiesen. Wiener Theater liefern tagtäglich gegenwärtige Bühnenkunst jenseits eines verstaubten Images, die gerade für junge Leute vielschichtiges Reflexionspotential bietet. Dieses Angebot gilt es daher unbedingt zu nutzen. Gerade im Deutschunterricht der Sekundarstufe II sollen kulturelle Räume erschlossen werden, da sie sonst, wie schon im einleitenden Zitat dieser Arbeit angesprochen, auch im späteren Leben vielleicht verschlossen bleiben.

11 Literaturverzeichnis

11.1 Primärquellen

7 selbstgeführte Interviews in Transkription,
auf Anfrage bei der Verfasserin erhältlich

11.2 Sekundärquellen

Balme, Christopher: Einführung in die Theaterwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt Verlag
⁴2008.

Beimdick, Walter: Theater und Schule. Grundzüge einer Theaterpädagogik. München:
Ehrenwirth 1975.

Bogner, Alexander und Wolfgang Menz: Experteninterviews in der qualitativen
Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In:
Bogner, Alexander und Beate Littig u.a. (Hg.): Experteninterviews. Theorien,
Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
³2009, S. 7-31.

Cropley, Arthur J: Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung.
Eschborn: Klotz ³2008.

Denk, Rudolf und Thomas Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung.
Berlin: Schmidt Verlag ²2010.

Denk, Rudolf: Figurenkonzepte, Rollenspiele, theatralische Formen. In: Frederking,
Volker und Hans-Werner Huneke u.a. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts.
Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag
Hohengehren 2010, S. 469-481.

Dürrenmatt, Friedrich: Theater. Essays, Gedichte und Reden. Zürich: Diogenes 1980.

- Eigenbauer, Karl: Dramapädagogik und Szenische Interpretation. In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik 1 (2009), S. 62-75.
- Enge, Herbert: Thalia und Schule. Der Lern- und Erfahrungsort Theater. In: Deutschunterricht 53 (2000), S. 338-340.
- Fabritius, Jürgen: Das Drama im Unterricht aus Sicht der Theaterpraxis. In: Göbel, Klaus (Hg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg: Scriptor-Verlag 1977, S. 63-78.
- Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2004.
- Fischer-Lichte, Erika: Semiotik des Theaters. Eine Einführung. Band 3: Die Aufführung als Text. Tübingen: Gunter Narr Verlag ⁴2003.
- Fischer-Lichte, Erika: Theaterwissenschaft. Eine Einführung in die Grundlagen des Faches. Tübingen: A. Francke Verlag 2010.
- Flick, Uwe und Ernst von Kardorff u.a.(Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag ⁵2007.
- Friesen, Katharina: Kategorisierung literarischer Texte. Ein Ansatz erarbeitet aufgrund der analogistischen Struktur von „Skola dlja durakov“ von Sasa Sokolov. Nordersted: GRIN Verlag 2009.
- Gläser, Jochen und Grit Laudel (Hg.): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften ³2009.
- Göbel, Klaus: Besprechungen: Theatervideos im Dramenunterricht. In: Deutschunterricht 53 (2000)a, S. 391-393.
- Göbel, Klaus: Drama – Deutschunterricht – Theater. Theaterdidaktik. 10 Thesen. In: Deutschunterricht 53 (2000)b, S. 324-327.

- Göbel, Klaus: Drama und Theatralität. Zur Geschichte eines Versäumnisses in der Literaturdidaktik. In: Göbel, Klaus (Hg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg: Scriptor-Verlag 1977, S. 1-22.
- Häder, Michael: Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden [u.a.]: VS Verlag für Sozialwissenschaften ²2010.
- Härle, Gerhard: Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, Gerhard und Marcus Steinbrenner (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 107-139.
- Hein, Jürgen: Theaterkunde. In: Stocker, Karl (Hg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Frankfurt am Main: Scriptor Verlag 1976, S. 532-534.
- Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften ⁴2011.
- Hentschel, Ingrid: Ereignis und Erfahrung. Theaterpädagogik zwischen Vermittlung und künstlerischer Arbeit. In: Schneider, Wolfgang (Hg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript Verlag 2009, S. 105-127.
- Heuer, Hans-Dieter: Es muss nicht immer „klassisch“ sein. Eine Unterrichtseinheit zu Goethe: „Iphigenie auf Tauris“/ Müller: „Der Gastarbeiter“ – einer Inszenierung an den Freien Kammerspielen Magdeburg. In: Deutschunterricht 53 (2000), S. 328-332.
- Hintermeier, Sonja: Qualitative und Quantitative Sozialforschung. In: Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung Wien (Hg.): Verführung zum Qualitativen Forschen. Eine Methodenauswahl. Wien: WUV-Universitätsverlag 1994, S. 13-23.
- Hiß, Guido: Der theatralische Blick. Einführung in die Aufführungsanalyse. Berlin: Dietrich Reimer Verlag 1993.
- Hiß, Guido: Was analysiere ich wie? Der postmoderne „Faust“. In: Roth-Lange, Friedhelm (Hg.): Der Deutschunterricht 2 (2004), S. 20-30.

- Hüffel, Karin: Inhaltsanalyse. In: Arbeitskreis Qualitative Sozialforschung (Hg.): Verführung zum Qualitativen Forschen. Eine Methodenauswahl. Wien: WUV-Universitätsverlag 1994, S. 135-148.
- Kammler, Clemens: Klassische Theaterstücke. In: Praxis Deutsch 204 (2007), S. 6-13.
- Kammler, Clemens: Zeitgenössische Theaterstücke. In: Praxis Deutsch 181 (2003), S. 6-13.
- Kowal, Sabine und Daniel C. O'Connell: Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe und Ernst von Kardorff u.a. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag ⁵2007, S. 437-447.
- Kurzenberger, Hajo: Aufführungsanalyse im Deutschunterricht: Ein Vergleich der „Emilia Galotti“-Inszenierung von Thomas Langhoff (1984) und Michael Thalheimer (2001). In: Der Deutschunterricht 2 (2004), S. 5-18.
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag ⁵2010.
- Lange, Bernward: Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern. In: Mayring, Philipp und Michaela Gläser-Zikulda (Hg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim [u.a.]: BeltzVerlag ²2008, S. 37-62.
- Lehmann, Hans-Thies: Postdramatisches Theater. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren 1999.
- Marquard, Odo: Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In: Marquard, Odo: Abschied vom Prinzipiellen. Philosophische-Studien. Stuttgart: Reclam 1984, S. 23-38.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag ¹¹2010.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe und Ernst von Kardorff u.a. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag ⁵2007, S. 468-475.

Meuser, Michael und Ulrike Nagel: Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander und Beate Littig u.a. (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften ³2009, S. 35-60.

Meuser, Michael und Ulrike Nagel: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef und Klaus Kraimer (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1991, S. 441-471.

Paule, Gabriela: Didaktik und Ästhetik des Theaters: Lesen und Verstehen theatraler Texte. In: Frederking, Volker und Hans-Werner Huneke u.a.(Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 159-179.

Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009.

Payrhuber, Franz-Josef: Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas. Analysen und empirische Befunde – Begründungen – Unterrichtsmodelle. Rheinbreitbach: Dürr & Kessler 1991.

Payrhuber, Franz-Josef: Das Drama in der Schule. Anmerkungen zur schulischen Beschäftigung mit Kinder- und Jugendtheaterstücken. In: Schneider, Wolfgang (Hg.): Theater und Schule. Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript Verlag 2009, S. 173-184.

Pfadenhauer, Michaela: Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander und Beate Littig u.a. (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften ³2009, S. 99-116.

Pfister, Manfred: Das Drama. Theorie und Analyse. München: Wilhelm Fink Verlag¹¹2001.

Poschmann, Gerda: Der nicht mehr dramatische Theatertext. Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse. Tübingen: Niemeyer Verlag 1997.

Reich-Ranicki, Marcel (Hg.): Der Kanon. Die deutsche Literatur. Dramen. 8 Bände und 1 Begleitband. Frankfurt am Main: Insel Verlag 2004.

Reinhoffer, Bernd: Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp und Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag²2008, S. 123-141.

Roselt, Jens: Kreatives Zuschauen. Zur Phänomenologie von Erfahrungen im Theater. In: Der Deutschunterricht 2 (2004), S. 46-56.

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

Ruthner, Clemens: „Das Neue ist nicht zu vermeiden“. Der Literaturkanon zwischen Ästhetik und Kulturökonomie – eine Theorieskizze. In: Struger, Jürgen (Hg.): Der Kanon - Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen: Tagung Österreichischer und Tschechischer Germanistinnen und Germanisten, Olmütz/Olomouc, 20. - 23.9.2007. Wien: Praesens Verlag 2008, S. 31-60.

Schacherreiter, Christian: Von Sophokles bis Jelinek. Überlegungen zu einem Schulkanon der Dramatik. In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik 1 (2009), S. 47-53.

Schemme, Wolfgang: Theater und Deutschunterricht. Zur Geschichte einer denkwürdigen Distanz. In: Deutschunterricht 53 (2000), S. 343-353.

Schoenmakers, Henri und Stefan Bläske u.a. (Hg.): Theater und Medien/Theatre and the Media. Grundlagen – Analysen – Perspektiven. Eine Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript Verlag 2008.

Sprondel, Walter M.: 'Experte' und 'Laie'. Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In: Sprondel, Walter M. und Richard Grathoff (Hg.): Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften. Stuttgart: Enke 1979, S. 140-154.

Wermke, Jutta: Drama +/- Theater. Variationen zum Thema ‚Dramentext und Theateraufführung als Unterrichtsgegenstände‘ unter besonderer Berücksichtigung des Regiebooks als Beitrag zur Lösung des ‚Klassikerproblems‘. In: Göbel, Klaus (Hg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg: Scriptor-Verlag 1977, S. 238-269.

Willersinn, Mario: Federico García Lorcas la Casa de Bernarda Alba – Dramatischer Text und Aufführungspraxis. Eine Analyse. Magisterarbeit Univ. Freiburg 2008.

Wintersteiner, Werner: „Worüber ihr nicht reden wollt, darüber sollte man streiten.“ Plädoyer für einen transkulturellen Kanon der Literaturdidaktik. In: Struger, Jürgen (Hg.): Der Kanon - Perspektiven, Erweiterungen und Revisionen: Tagung Österreichischer und Tschechischer Germanistinnen und Germanisten, Olmütz/Olomouc, 20. - 23.9.2007. Wien: Praesens Verlag 2008, S. 447-460.

11.3 Internetquellen

(geordnet nach Erscheinen im Text)

BMUKK: Lehrplan AHS-Oberstufe Unterrichtsfach Deutsch:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (6. 12. 2011)

Bifie: Informationen zur standardisierten Reifeprüfung und zu den neuen Bildungsstandards an österreichischen Schulen

<https://www.bifie.at/node/77> (2. 3. 2012)

<https://www.bifie.at/srdp> (20. 5. 2012)

BMUKK: Informationen zum Schulkulturbudget für Bundesschulen

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/pa/skb.xml> (6. 12. 2011)

Culture Connected

<http://www.culture-connected.at/die-initiative/was-ist-culture-connected/> (10. 1. 2012)

<http://www.kulturkontakt.or.at/de/cultureconnected> (10. 1. 2012)

<http://www.culture-connected.at/die-initiative/bundesministerin-dr-claudia-schmied/>
(10. 1. 2012)

P [ART]:

<http://www.kulturkontakt.or.at/de/part> (6. 12. 2011)

Weißer Feder – Gemeinsam für Fairness und gegen Gewalt

<http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at> (6. 12. 2011)

Macht | Schule | Theater:

<http://www.machtschuletheater.at> (6. 12. 2011)

Nature Theater of Oklahoma:

<http://www.oktheater.org/> (1. 2. 2012)

SchülerInnenkartenbeschaffung an den teilnehmenden Theatern

http://www.burgtheater.at/Content.Node2/home/karten_abos/kartenverkauf/kv_ermaessigung_burg1.at.php (24. 2. 2012)

<http://www.josefstadt.org/Theater/Karten/Vorverkauf.html> (24. 2. 2012)

<http://www.drachengasse.at/karten.asp> (24. 2. 2012)

<http://www.pygmaliontheater.at/tickets/tickets.htm> (24. 2. 2012)

<http://www.dastag.at/doit/schule/> (24. 2. 2012)

<http://www.volkstheater.at/home/karten/gruppenbestellung> (24. 2. 2012)

11.4 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Drei Konzepte	5
Abbildung 2: Segmentierungsebenen Strukturanalyse	15
Abbildung 3: Simulacrenkette	39
Abbildung 4: Ablaufmodell qualitativer Inhaltsanalysen	77
Abbildung 5: Kategorien der Analyse	82

12 Anhang

a) Dramenkanon nach Marcel Reich-Ranicki	I
b) Fragenkatalog zur Inszenierungsanalyse nach Pavis	II
c) Untersuchungsaspekte zur Aufführungsanalyse	III
d) Wahrnehmungsblätter nach Denk	IV
e) E-Mail: Anschreiben	V
f) Kategorien, Definitionen, Ankerbeispiele	VI
g) Lebenslauf	XII
h) Abstract	XIII

a) Dramenkanon – Marcel Reich-Ranicki (2004)

2004: Dramen

1. Biedermann und die Brandstifter (Max Frisch)
2. Dantons Tod (Georg Büchner)
3. Das Käthchen von Heilbronn (Heinrich von Kleist)
4. Der Alpenkönig und der Menschenfeind (Ferdinand Raimund)
5. Der Auftrag (Heiner Müller)
6. Der Besuch der alten Dame (Friedrich Dürrenmatt)
7. Der Schwierige (Hugo von Hofmannsthal)
8. Der Snob (Carl Sternheim)
9. Der Talisman (Johann Nestroy)
10. Der Tor und der Tod (Hugo von Hofmannsthal)
11. Der zerbrochne Krug (Heinrich von Kleist)
12. Die Dreigroschenoper (Bertolt Brecht)
13. Die Macht der Gewohnheit (Thomas Bernhard)
14. Die Ratten (Gerhart Hauptmann)
15. Die Räuber (Friedrich Schiller)
16. Die Verfolgung und Ermordung Jean Paul Marats dargestellt durch die Schauspielgruppe des Hospizes zu Charenton unter Anleitung des Herrn de Sade (Peter Weiss)
17. Don Karlos (Friedrich Schiller)
18. Egmont (Johann Wolfgang Goethe)
19. Ein Gespräch im Hause Stein über den abwesenden Herrn von Goethe (Peter Hacks)
20. Emilia Galotti (Gotthold Ephraim Lessing)
21. Faust I (Johann Wolfgang Goethe)
22. Frühlings Erwachen (Frank Wedekind)
23. Geschichten aus dem Wiener Wald (Ödön von Horváth)
24. Groß und klein (Botho Strauß)
25. Iphigenie auf Tauris (Johann Wolfgang Goethe)
26. Kabale und Liebe (Friedrich Schiller)
27. Kasimir und Karoline (Ödön von Horváth)
28. Leben des Galilei (Bertolt Brecht)
29. Liebelei (Arthur Schnitzler)
30. Maria Magdalene (Friedrich Hebbel)
31. Maria Stuart (Friedrich Schiller)
32. Mutter Courage und ihre Kinder (Bertolt Brecht)
33. Nathan der Weise (Gotthold Ephraim Lessing)
34. Prinz Friedrich von Homburg (Heinrich von Kleist)
35. Professor Bernhardi (Arthur Schnitzler)
36. Reigen (Arthur Schnitzler)
37. Scherz, Satire, Ironie und tiefere Bedeutung (Christian Dietrich Grabbe)
38. Torquato Tasso (Johann Wolfgang Goethe)
39. Vor Sonnenuntergang (Gerhart Hauptmann)
40. Wallenstein (Friedrich Schiller)
41. Wilhelm Tell (Friedrich Schiller)
42. Woyzeck (Georg Büchner)

b) Fragenkatalog zur Inszenierungsanalyse nach Pavis 1988⁴⁵⁰

1) Globaler Diskurs der Inszenierung

- a) Lässt sich eine dominante Interpretation des Texts ausmachen?
- b) Gibt es Widersprüche, Übereinstimmungen zwischen Text und Inszenierung?
- c) Können ästhetische Prinzipien festgestellt werden?

2) Bühnenbild

- a) Verhältnis von Zuschauerraum und Spielraum
- b) System der Farben und ihre Konnotationen
- c) Prinzipien der Raumstrukturierung
- d) Verhältnis des Szenischen zum Außerszenischen
- e) Verhältnis des benutzten Raumes zur Fiktion des inszenierten dramatischen Textes
- f) Verhältnis von Gezeigtem und Verborgenen

3) System der Beleuchtung

4) Gegenstände: Art, Funktion, Verhältnis zum Raum und Körper

5) Kostüme: ihr System, ihr Verhältnis zum Körper

6) Spielweise

- a) Beziehung zwischen dem[/der] einzelnen Schauspieler[In] und den anderen
- b) Verhältnis Text/Körper, Schauspieler/Rolle
- c) Stimme

7) Funktion der Musik, der Geräusche, des Schweigens

- a) dramaturgische Option(en)
- b) Mehrdeutigkeiten in der Fabel und Verdeutlichungen durch die Inszenierung
- c) Als welche Textgattung präsentiert die Inszenierung den Text?

10) Der Text in der Inszenierung

- a) Besonderheiten in der Übersetzung (ggfs.)
- Welche Rolle misst die Inszenierung dem dramatischen Text bei?

11) Die Zuschauer

- a) Art der Theaterinstitution
- b) Welche Erwartungen hatten Sie von/vor dieser Aufführung?
- c) Wie hat das Publikum reagiert?

12) Wie kann man diese Aufführung notieren (fotografieren, filmen)? Welche Bilder sind im Gedächtnis geblieben?

13) Was ist nicht auf Zeichen reduzierbar? Was hat keine Bedeutung bekommen?

⁴⁵⁰ Balme (2008), S. 94

c) Fragenkatalog: Untersuchungsaspekte zur Aufführungsanalyse⁴⁵¹

Schauspieler, Spielweise, Bewegungsabläufe

- Wie sind die einzelnen Figuren auf der Bühne dargestellt?
- Wie lassen sich Maske, Kostüm, Mimik, Gestik, Sprechweise und Bewegungsabläufe der Figuren näher beschreiben?
- Inwiefern dienen sie zur Charakterisierung der Figuren (z.B. als Ausdruck von sozialem Status, abweichendem Verhalten, Individualität)?
- Was sagen sie ggf. über die Beziehungen der Personen auf der Bühne aus (z.B. Gesten als Zeichen von Werbe-, Dominanz- oder Unterwerfungsverhalten)?
- Wie lässt sich der Rhythmus der Aufführung beschreiben (z.B. diskontinuierlicher oder kontinuierlicher Tempowechsel)?

Gestaltung des Raums/Bühnenbild

- Wie lässt sich das Bühnenbild beschreiben?
- In welchem Verhältnis stehen Zuschauerraum und Spielraum? Welche Folgen hat das für die Beziehung von Handelnden und Zuschauenden (z.B. Einheit von Bühne und Zuschauerraum im antiken Amphitheater, Trennung von Akteuren und Zuschauern in der Guckkastenbühne des 19. Jahrhunderts)?
- In welchem Verhältnis steht das Bühnenbild zur Raumfiktion des inszenierten Textes (vgl. die Regieanweisungen im Text)? Inwieweit weicht es davon ab und welche Wirkungen werden dadurch erzielt?
- Welche Rolle spielen die Farben auf der Bühne? Was verbindet (konnotiert) man mit ihnen?
- Wie wird die Beleuchtung eingesetzt und welche Bedeutungen werden dadurch erzeugt (z.B. Schaffung einer bestimmten Atmosphäre, Hervorhebung bestimmter Handlungen)?

Gegenstände

- Welche Funktion haben die benutzten Requisiten? Was sagen sie über Figuren und ihre Beziehungen aus (z.B. das Liebkosen einer Geldkassette, das Überreichen einer Rose)? Kommt ihnen ggf. symbolische Bedeutung zu (z.B. das Ablegen einer Krone als Zeichen für Machtverzicht, das Händewaschen als Ausdruck der Reinigung von moralischer Schuld)?

Nonverbale akustische Zeichen

- Welche Rolle spielen Musik, Geräusche und Schweigen in der Inszenierung? welche Bedeutungsfunktionen kommen ihnen ggf. zu (z.B. Donnergrollen als Ankündigung von Unheil, Hörnerklang als Zeichen für eine Jagd)?

Inszenierung und Textvorlage

- Wie interpretiert die Inszenierung die Textvorlage? Wie lässt sich diese Interpretation näher charakterisieren (z.B. Wekrtreue, Aktualisierung, einseitige Akzentuierung einer bestimmten Lesart, Gegen-den-Strich-Lektüre, Verzerrung der Textvorlage)?
- Welche Teile der Textvorlage sind in der Inszenierung realisiert, welche gestrichen? Welche Konsequenzen hat das für eine mögliche „Gesamtdeutung“ bzw. „dominante Interpretation“ des Textes?
- Lassen sich plausible Hypothesen über eine solche dominante Interpretation bilden?
- Welche Elemente der Inszenierung lassen sich nicht auf eine solche Interpretation reduzieren?

Besonderheiten der TV-Regie

- Inwiefern werden durch die TV-Verfilmung der Inszenierung besondere Akzente gesetzt (z.B. Konzentration auf die Mimik und Gestik von Figuren oder auf bestimmte Requisiten durch Nahaufnahme)?

Wirkung der Inszenierung auf die Zuschauer

- Welche Zuschauerreaktionen auf die Inszenierung konnten Sie beobachten? Wie erklären Sie sich diese Reaktionen? In welchem Verhältnis stehen sie zu ihren eigenen?

Bewertung der Inszenierung

- Welche Erwartungen hatten Sie vor dieser Aufführung? Inwiefern wurden sie enttäuscht oder übertroffen?
- Wie beurteilen Sie den Unterhaltungswert und die ästhetische Qualität der Inszenierung? In welchem Verhältnis steht beides für Sie zueinander?
- Stellt die Inszenierung für Sie eine überzeugende Interpretation der Textvorlage dar?

⁴⁵¹ Kammiller, Clemens (2007), S. 12.

d) Wahrnehmungsblätter (Denk)

Wahrnehmungsblatt – Schauspieler			
Erscheinung des Schauspielers - Elemente	Statur/Aussehen		Erscheinung des Schauspielers - Wahrnehmung
	Körperhaltung		
	Physiognomie		
	Maske		
	Schminke		
	Kopfbedeckung		
	Kostüm		
Tätigkeit des Schauspielers - Elemente	Frisur		Tätigkeit des Schauspielers - Wahrnehmung
	Kinesik (Körperbewegungen)		
	Mimik (Gesichtsbebewegungen)		
	Gestik (Gebärdensprache, ohne Positionswechsel)		
	Proxemik (Körperbewegung mit Positionswechsel)		
	Stimmausdruck und Sprechweise		

Wahrnehmungsblatt – Musik, Geräusche			
Musik - Erscheinung			Musik - Wahrnehmung
Geräusche - Erscheinung			Geräusche - Wahrnehmung

Abbildung 29: Wahrnehmungsblatt „Musik, Geräusche“

Abbildung 27: Wahrnehmungsblatt „Schauspieler“

Wahrnehmungsblatt – Raumkonzept, Bühnenbild, Requisiten			
Raumkonzept - Erscheinung			Raumkonzept - Wahrnehmung
Bühnenbild - Erscheinung			Bühnenbild - Wahrnehmung
Requisiten - Erscheinung			Requisiten - Wahrnehmung

Abbildung 28: Wahrnehmungsblatt „Raumkonzept, Bühnenbild, Requisiten“

Quelle: Denk, Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik (2010), S. 207-209.

e) Anschreiben

Sehr geehrte Damen u./o. Herren!

Mein Name ist Eva Hansinger und ich habe Deutsch und Englisch auf Lehramt an der Universität Wien studiert. Derzeit arbeite ich an meiner Diplomarbeit zum Thema „Aufführungsbezogene Theaterdidaktik im Deutschunterricht.“ Im empirischen Teil dieser Arbeit möchte ich mithilfe von ExpertInneninterviews mehr über die Kooperation von Wiener Theatern und Schulklassen erfahren. Mein Fokus liegt dabei auf Vor- und/oder Nachbesprechungen zu Theateraufführungen bei Klassenbesuchen.

Meine Fragen an Sie lauten daher:

- Bieten Sie oder haben Sie derlei Gespräche angeboten?
- Wenn ja: würde sich eine der einführenden/nachbereitenden KollegInnen bereit erklären, ein qualitatives Interview zum Ablauf solcher Gespräche mit mir durchzuführen? (am besten natürlich noch im Juni!)

Falls Sie dies wünschen, kann ich auch gerne vorab meine genauen Untersuchungsinteressen darlegen. Weiters wäre ich auch jederzeit zu einem abklärenden Vorab-Gespräch bereit. Da diese qualitative Untersuchung ein sehr wichtiger Teil meiner Diplomarbeit ist und ich wenn möglich alle Wiener Theater, die derartige Angebote für SchülerInnen haben, mit einbeziehen möchte, hoffe ich auf eine positive Antwort.

Mit freundlichen Grüßen,

Eva Hansinger

Kategorien		Definitionen	Ankerbeispiele
Hauptkategorie A: Angebot und Ablauf			
A1	Art der Angebote	Vom Theater angebotene Formen der Unterstützung im Rahmen aufführungsbezogener Didaktik, seien es Vor- und Nachbesprechungen oder größere Projekte	T4 (5-12) „Wir bieten erstens an, dass sie herkommen untertags, wir haben eine kurze Einführung, warum gibt es Theater, wozu braucht man das überhaupt, was für Berufe gibt es im Theater, und die ganzen Nebenzweige, was alles dazugehört. Dann kommt es auf die Altersstufe an, was man ihnen anbietet,[...] Sie können in eine Probe reingehen, sie können auch mit dem Regisseur und den Schauspieler[Inne]n reden, sie kriegen sehr verbilligte Karten, wenn sie zur Vorstellung kommen, wir sind auch nachher gern bereit, mit ihnen zu diskutieren, eine Hausführung, also alle diese Dinge bieten wir an,[...]“
A2	Inhaltliche Vermittlungsschwerpunkte	Inhalte und Bereiche, die bei den Vor- oder Nachbereitungsgesprächen und/oder Projekten nähergebracht werden.	T1 (87-82) „Ja. Richtig, das ist auch ein Teil dieser Einführungen, dass man versucht auch die Theaterpraxis näherzubringen, und auch die Arbeit des Regisseurs näherzubringen, auch wie wichtig es ist, ob jemand sich entscheidet, Hamlet in Jeans oder in Samthosen auftreten zu lassen, also letztendlich auch ein Gespräch über den Blick auf Theater, Symbole, über die Semantik des Theaters im weitesten Sinne.“
A3	Lehr- und Lernziele	Verfolgte Lehr- und Lernziele der Durchführenden bei Vor- und/oder Nachbesprechungen.	T4 (131-132) „Dass junge Leute Interesse an Literatur bekommen, und begreifen, dass Theater nicht langweilig ist. Das würd ich jetzt einmal so aus dem Bauch heraus sagen.“
A4	Beruf od. Ausbildung	Beruf und/oder Ausbildung der durchführenden Personen	T3 (4-10) „Ich bin Theaterpädagogin hier am Theater der Jugend, leite die Abteilung Theaterpädagogik und bin jetzt am Haus seit 4 Jahren ich habe vorher von der Ausbildung her bin ich vom pädagogischen Bereich gekommen, weil ich ausgebildete Kindergärtnerin bin, habe dann Pädagogik, Theater-, Film- und Medienwissenschaften studiert und habe einen theaterpädagogischen Lehrgang besucht, und mich dort speziell sozusagen auf Theaterpädagogik noch ausbilden lassen, wobei die Theaterpädagogik auch im Studium eindeutig mein Schwerpunkt war. [...]“

A5	Abläufe: Dauer, Ort	Typischer Ablauf diesbezüglicher Angebote, Dauer, Ort,	T3 (98-100) „Das sind 2 Schulstunden! Das ist dann meistens so, dass wir in der ersten Schulstunde für das Gespräch verwenden, und dann die zweite Schulstunde für Spiele und Übungen. Manchmal ist es auch so, dass das Gespräch kürzer wird, manchmal länger, das hängt auch von den Fragen ab.“
A6	Begleitmaterial	Zur Verfügung gestelltes Begleitmaterial zu den aufgeführten und besprochenen Stücken für SchülerInnen und/oder Lehrpersonen	T3 (252-253) „wir bieten ja Materialien an zu jedem Stück, das wir spielen, wo wir ganz viele stückbezogene Fragen drinnen haben und Spiele, [...]“ T5 (265-271) „Das wurde bis jetzt nie angefragt, weil ich glaub, welcher Deutschlehrer, oder welche Deutschlehrerin gibt sich da die Blöße und sagt, geben sie uns Büchner-Material, also da erst mal ist der Berufsstolz immer im Vorfeld ein Verhinderer, wo ich auch sage, verstehe ich, anders wär es wirklich vielleicht seltsam, aber speziell bei dieser Inszenierung, die ja ohnehin nicht so unbekannte Pfade betritt, (24:95) die so fern von der Originalversion sind, also wir sind, was das betrifft dann dem Büchner treu, dementsprechend wissen die Professoren welches Material sie haben und was sie erwartet, und ne, wir haben dann keine speziellen Materialien noch, nicht nötig.“
A7	Werbemaßnahmen	Aktive Werbemaßnahmen für derartige Angebote direkt an Schulen; Kundenakquirierung und Stammkundenbetreuung.	T2 (333-336) „Im Prinzip nicht, weil es ist auf der Homepage, da steht es eben drauf, aber eine Minimalinfo eben nur, das heißt, wenn die Leute nicht mit mir in Kontakt kommen, wird es schwierig. Es gibt allerdings in der Josefstadt eine Lehrerveranstaltung jeden Herbst, wo der Spielplan noch einmal vorgestellt wird, [...]“ T7 (67-73) „also wir haben so ein spezielles Angebot, 3mal pro Spielzeit den Lehrerstammtisch, also eine Einrichtung, die es immer zu Beginn der Spielzeit, ca. Mitte, also so kurz vor oder nach den Semesterferien, Wiener Semesterferien, und dann nochmal zum Ende der Spielzeit, sozusagen schon als Vorschau auf das, was kommt. [...] das ist so ein Interessensaustausch, Lehrer[Innen] können ihre Wünsche äußern, deponieren, und es wird das Programm vorgestellt, also speziell Schwerpunkt, was könnte für Lehrer[Innen] interessant sein“

A8	Resonanz u. Rezeption	Wahrgenommene Resonanz und Rezeption der SchülerInnen zu Stück und Besprechung, oft gestellte Fragen der SchülerInnen	T6 (171-178) „Diese analytischen Fragen werden meistens den Regisseuren gestellt, nach der Probe, in diesem Gespräch mit dem Regisseur, merkt man oft, und das sind oft ganz simple Warum-Fragen, also „Wie kommt man auf die Idee, warum kommt da dieser Ton?“, irgendsowas, „das hab ich nicht verstanden“, sagen sie dann auch noch, das ist super, weil das eigentlich genau das ist, was moderne Inszenierung sozusagen an Fragen aufwirft, und weil man es im Gespräch oft dann sehr gut mit den Schüler[Inne]n klären kann und sie verstehen eh fast alles, was man macht; oder sie haben oft tolle Theorien warum irgendwas irgendwie gelöst ist, die dann eben schon in Theaterkritik oder so etwas ähnliches münden.“
Hauptkategorie B: Außensicht – Theater im Deutschunterricht			
B1	Erwartungen und Forderungen der Lehrpersonen	Erwartungen, Forderungen oder Fragen der Lehrpersonen bezüglich aufführungsbezogener Gespräche	T7 (199-201) „Da gibt es eben auch wirklich Lehrer, die das konkret bestellen, die das anfordern, wir haben das im Theater, aber auch in Schulen, dass es wirklich einen konkreten Termin gibt, Theateralltag, Theaterpraxis, Theaterberufe.“
B2	Vorentlastung hinsichtlich aufführungsbezogener Didaktik	Aufführungsbezogene Didaktik im Deutschunterricht vor dem Gespräch	T4 (305-306): „Unterschiedlich. Ganz unterschiedlich. Kommt auf die Lehrperson an. Es kommt wirklich auf die Lehrperson an und was ich mitgekriegt hab, es kommt auf die Direktion an.“
B3	Lektüre der Dramentexte	Vorhergehende Lektüre des betreffenden Dramentexts	T2 (235-242): „Also ich hab selten Klassen, die sich mit dem Text wirklich auseinandergesetzt haben, bevor sie reingehen, und ich hab das Gefühl, dass Lehrer[Innen]das auch ganz bewusst machen, dass sie eben den Text nicht so genau kennen, bevor sie ins Theater gehen, weil ich glaube die fürchten dann um Längen oder weniger Aufmerksamkeit, wenn die Schüler[Innen] so weit sind, dass sie sagen, jetzt haben wir eigentlich schon genug davon, bevor sie überhaupt reingehen. Ich mache eher die Erfahrung, dass die Lehrer[Innen] nur nachbereiten, und vorher nur stellenweise lesen oder den Inhalt durchgehen, und sich dann nicht genauer mit dem Text beschäftigen“

			T5 (83-88) „Ich sag leicht mehrheitlich ja, also es wird von unserer Seite auch immer gefragt, ob und in welchem Rahmen, in welchem Ausmaß der Text schon durchgenommen wurde, etwas mehr wurde er durchgenommen, ich sag mal 60-40 ist meine Erinnerungsschätzung; aber es kommen tatsächlich auch Tabula-Rasa-Klassen her, die sagen .. die Professorenschaft hat es gelesen, no na, aber dass die Kids es einfach nicht kannten. Und das Stück sogar in der Vorstellung als Einstieg zur anschließenden Lektüre verwendet wird, interessanterweise.“
B4	Bekannte Nacharbeiten	Nacharbeiten und Formen der Anschlusskommunikation nach den Theatergesprächen	T7 (260-263) „Ja, ist unterschiedlich, also auch diese engagierten Lehrer[Innen], ich sag jetzt mal im 16., oder wir haben ein Gymnasium, die Schellinggasse, mit denen ich auch immer wieder zu tun hab, da wird für jede Aufführung, aber eben auch zum „Alpenkönig“, gab es ein richtiges Dossier, dass mir dann gemailt wurde, mit Kritiken, die die Schüler[Innen] danach verfasst haben, zum Beispiel.“ T6 (178-183) „Wir haben auch das Angebot, das ist aber, ein paarmal haben wir es gemacht, dass man nach der Inszenierung, die man sieht, auch eine Kritik schreiben kann, zu uns schicken, und die wird dann auf unserer Homepage veröffentlicht, also das gibt es auch noch, für ganz Engagierte, die Lust haben, danach noch irgendwas zu schreiben. Und viele Lehrer[Innen] machen das natürlich auch im Unterricht, dass die Klasse dann so etwas wie eine Kritik über den Abend schreiben muss als Aufsatzform.“
B5	Kontinuitäten	Kontinuität der SchülerInnenbesuche, so vorhanden	T2 (93-95) „Ja. Genau. Aber da ist so eine Kontinuität jetzt entstanden mit 2 verschiedenen Lehrerinnen. Aber auch andere Schulen gibt es wo ich immer wieder mal bin. Aber ich muss sagen, wenn man einmal dort war, dann wollen sie es durchaus wieder haben. Das ist gerade so im Entstehen das Ganze.“
B6	Werktreue	Ansichten zum Thema „Werktreue“ im schulischen Kontext	T1 (227-235) „Also eines ist natürlich auch noch, was ganz wichtig ist, und was man nahezu als Mission bezeichnen könnte.. wäre auch so Begriffe zu eliminieren, die in einem Sumpf an reaktionären Kulturverständnis noch immer herumgeistern, wie zum

			Beispiel Werktreue, also da muss man dann schon darauf hinweisen, dass Goethe und Schiller ihre Stücke selber gekürzt haben, ihre eigenen Bühnenfassungen gemacht haben, und dass das kein Sakrileg ist, dass eben ein Unterschied besteht zwischen dem bestehenden Stück und dem, das aufgeführt wird, dass das zwei nebeneinander, quasi autonome Kunstwerke sind, bei denen jedes eigenen Gesetzen folgt, und dann geht es schon auch immer noch darum, den Begriff des Regietheaters von dem noch immer teuflischen Beigeschmack zu befreien.[...]“
B7	Kanon	Antworten auf die Frage, ob ein Kanon noch präsent ist bezüglich Buchungslage der Schulklassen.	T2 (424-428) „Absolut. Ja. Also man kann schon vorher sagen. Also man kann bei manchen Klassikern schon vorher sagen: Das ist ein Schüler[Innen]stück. und das läuft dann auch genauso. Das haut schon hin. Nur was mich immer wieder überrascht dann ist das SchülerInnen dann auch in Vorstellungen kommen, wo wir nicht damit gerechnet hätten. Das schon auch. Aber so die Klassiker, die gehen schon, das kann man sagen.“
Hauptkategorie C: Größeres Umfeld			
C1	Förderungen des BMUKK	Förderungen der Vermittlungsbereiche vom Bundesministerium für Kunst und Kultur	T7 (280-286) „Überhaupt nichts. Was bei uns im Moment am Haus passiert, das ist komplett Eigenleistung. Also das.. eben. Wir arbeiten seit längerer Zeit daran, dieses Angebot auszuweiten, auch wirklich einen[/e] TheaterpädagogIn, da gibt es Einreichungen bei der Stadt Wien, BMUKK weiß ich nicht, das läuft über die Chefdramaturgin im Moment; wie das konkret aussieht, kann ich jetzt aus meiner Perspektive nicht sagen, aber das was wir bis jetzt machen, ist komplett, das machen wir sozusagen, das wird finanziert durch das Gehalt, das wir verdienen, und das gehört sozusagen zu unserem Aufgaben- und Tätigkeitsbereich dazu. ...“
C2	Aktuelle Trends	Frage nach „Konjunktur“ der Theatervermittlung	T5 (316-319) „Kann ich ihnen jetzt eigentlich keinen Trend vermitteln, so wie ich einen empfunden hätte oder herauszulesen gedacht hätte, nein. Weder noch, weder noch. Also die Schüler[Innen]vorstellungen werden jetzt oder heuer so stark frequentiert wie ich sag mal vor 3, 4 Jahren, und ist meines Erachtens nach einzig und allein eine Frage des angebotenen Materials. Ganz einfach.“

Hauptkategorie D: Zahlen und Fakten			
D1	SchülerInnenkarten-beschaffung	Eventuelle Schülerkontingente und allgemeine Beschaffung der SchülerInnenkarten durch die Lehrpersonen	T2 (356-359) „Es gibt Kontingente, und zwar für die Vorstellungen, wo kein großes Abo drinnen ist, denn wo ein Abo drin ist, sind sowieso schon so viele ermäßigte Karten. Die Josefstadt hat da eine sehr gute Eigendeckung. Das heißt die müssen schauen, dass sie so viele Karten wie möglich regulär verkaufen, das heißt für eine ausverkaufte Vorstellung kriegt man keine Schüler[Innen]karten.“
D3	Alter	Durchschnittliches Alter der teilnehmenden SchülerInnen, Nennung der Schulstufen	T1 (29) „Der Oberstufe, ja. Zumindest so ab 16 ungefähr.“
D2	Schultypen der teilnehmenden Schulen	Erwähnte Schultypen der teilnehmenden Klassen	T7 (428-432) „Eigentlich nur Gymnasien, ich kann mich nicht erinnern an eine Hauptschule, oder an eine HAK, oder HASCH oder so, also es gab für eine Vorstellung, letzte Spielzeit in den Bezirken, „Die Grönholm Methode“, das ist so ein Stück wo es um Assessment Center ging, um Job und Bewerbungsthiller eigentlich, da gab es von Professor[Inn]en Nachfragen, von Hauptschulen auch, oder das nennt man ja jetzt nicht mehr Hauptschulen?“
D3	Häufigkeiten	Anzahl der Vor- oder Nachgespräche der betreuenden Theater pro Jahr/Monat	T3 (353-354) „Und zwar.. haben wir .. 93 Klassenbesuche in der Saison hatten wir letztes Jahr, also knapp hundert Mal, dass wir eine Vor- und Nachbereitung gemacht haben.“
Zusatzkategorie E: Unterschiede kleinere Theater und größere Häuser			
E1	Unterschiede	Augenscheinliche oder dezidiert ausgewiesene Unterschiede zwischen großen Häusern und kleinen Theatern hinsichtlich Vermittlungsarbeit und Ambiente.	T4 (33-39) „[...] das ist ein riesen Vorteil bei unserem Haus, weil es nicht so ein Riesen Haus ist, so wie die großen Bühnen, Burg oder auch Josefstadt wahrscheinlich, dass man halt hier auch als Zuschauer[In] sehr nahe am Geschehen ist, und auch eigentlich keine Barrieren, es gibt bei uns am Haus keine Barrieren, also das heißt, man steht dann nachher an der Bar, in einem relativ privaten Ambiente zusammen, und ich glaube es [...] spricht sich leichter, oder man fragt auch leichter, schneller als... es fällt ein gewisser Dresscode bei uns weg, [...]“

g) Lebenslauf

Vor- und Zuname	Eva-Maria Hansinger
Geburtsdaten	20. April 1986 in Wien
Staatsbürgerschaft	Österreich
Ausbildung	seit 2005 Lehramtsstudium der Deutschen Philologie und Anglistik und Amerikanistik an der Universität Wien 2000 – 2005 Bundeshandelsakademie in Wien 13, Maygasse 43 1996 - 2000 Bundesgymnasium in Wien 13, Fichtnergasse 15 1992 - 1996 Volksschule in Wien 14, Josefinum
Berufserfahrung und Praktika	EF Sprachreisen Transfer Guide: 2005 Assistant Leader: 2006, 2007 Course Leader: 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 Wedding und Event Nanny Kinderbetreuung bei Hochzeiten u. anderen Events seit Frühling 2012 Österreichische Nationalbibliothek Zeitschriftenabteilung, Assistenz, im August 2006 G & G Kinder- und Jugendbuchverlag Public Relations, im November u. Dezember 2004

h) Abstract

Deutschunterricht an Wiener Schulen sollte am Theater nicht vorbei dürfen, denn Wiens subventionierte Theaterlandschaft zeichnet sich durch ihre Vielfalt und ihr hohes Niveau aus. Ziel dieser Diplomarbeit ist es, Möglichkeiten aufzuzeigen, um dieses kulturelle Angebot auch zu nutzen und somit einen mediengerechten und professionellen Umgang mit der Kunstform Theater im Deutschunterricht zu garantieren. Im theoretischen Teil der Arbeit werden zu diesem Zwecke theaterwissenschaftliche und unterrichtliche Methoden und Begriffe zur Aufführungsanalyse skizziert und zusammengeführt. Durch Befragung beider Wissenschaftsbereiche wird ermittelt, in welcher Art und Weise aufführungsbezogene Theaterdidaktik in den Deutschunterricht der Sekundarstufe II integriert werden kann. In den didaktischen Zielsetzungen wird eine Wahrnehmungsschulung nach Paule postuliert, welche die SchülerInnen mithilfe aufführungsbezogener Rezeptionsästhetischer Zugänge zu kompetenten TheatergängerInnen heranbildet. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird anhand von leitfadengestützten ExpertInneninterviews erforscht, in welcher Form Wiener Theaterbetriebe LehrerInnen und SchülerInnen bei aufführungsbezogener Theaterdidaktik unterstützen. So wird ein Einblick in organisierte Beziehungen zwischen den Institutionen Schule und Theater gewährt. Vermittlungsangebote, Inhalte und Abläufe sowie Lehrziele der KulturvermittlerInnen werden ausführlich dargelegt. Darüber hinaus erfolgt durch die ExpertInnen eine Außensicht auf vorherrschende schulische Theaterdidaktik.