



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit:

Darstellende Kunst in der Schule

Analyse zu Vermittlungstechniken im Bereich der Theaterdidaktik

Verfasserin

Tina Pregesbauer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl laut Studienblatt:

A190-333-313

Studienrichtung laut Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch/ UF Geschichte,
Sozialkunde, Polit. Bildg.

Betreuer:

Mag. Dr. Stefan Krammer

INHALTSVERZEICHNIS

1	VORWORT	1
2	EINLEITUNG	2
2.1	Fragestellungen und Hypothesen.....	2
2.2	Struktur und Aufbau der Arbeit	4
2.3	Methode	5
2.3.1	Teilnehmende Beobachtung	6
2.3.2	Dokumentationsanalyse.....	6
2.3.3	Stellungnahme der Teilnehmerinnen	7
2.3.4	Befragung der Experten/-innen.....	7
3	KONZEPTE DER DRAMENVERMITTLUNG.....	9
3.1	Dramenvermittlung im Deutschunterricht	9
3.2	Konzepte im Umgang mit dramatischen Texten und ihrer Aufführung.....	10
3.2.1	Dramen lesen	14
3.2.1.1	Dramenausschnitte vs. Gesamtkunstwerk.....	15
3.2.1.2	Gattungstheoretischer Ansatz	16
3.2.1.3	Der literaturhistorische und der semiotische Ansatz.....	17
3.2.1.4	Praktische Methoden für das Dramenlesen.....	18
3.2.2	Dramen inszenieren	21
3.2.2.1	Der theaterpädagogische und der produktionsorientierte Ansatz	21
3.2.2.2	Das Freifach „Darstellendes Spiel“ und seine Umsetzung im regulären Deutschunterricht.....	24
3.2.2.3	Simulierte Dramaturgie und szenisches Interpretieren	26
3.2.2.4	Praktische Methoden für das Inszenieren von Dramen.....	28
3.2.3	Dramen als Aufführung rezipieren	31
3.2.3.1	Theaterbesuche als Gegenstand des Deutschunterrichts	32
3.2.3.2	„Jugendtheater“ und zeitgenössisches Theater	34
3.2.3.3	Inszenierungsvergleiche.....	37
3.2.3.4	Praktische Methoden für das Rezipieren von Dramenaufführungen	38
3.3	Zusammenfassung.....	39
4	ERARBEITUNG DES LEHRGANGES „VERMITTLUNGSTECHNIKEN DER DARSTELLENDEN KÜNSTE AN SCHULEN“	41

4.1	Interviews mit der Vortragenden und dem Organisator des Lehrganges	42
4.1.1	Einführung und Darstellung	42
4.1.2	Auswertung der Interviews	44
4.1.2.1	Kontakt und Kommunikation	44
4.1.2.2	Idee und Ziel	44
4.1.2.3	Die Vorbereitung auf das Thema	46
4.1.2.4	Differenzen und Kompromisse	46
4.2	Von der Entstehung bis zur Ausführung des Lehrgangs	47
4.2.1	Die Planung	48
4.2.2	Detaillierte Ausarbeitung in drei Besprechungen	49
4.2.2.1	Besprechung 1, 20. November 2010, 19:00, Musisches Zentrum Wien:	50
4.2.2.2	Besprechung 2, 10. Februar 2011, 19:00, Musisches Zentrum Wien:	50
4.2.2.3	Besprechung 3, 13. März 2011, 20:00, Musisches Zentrum Wien:	51
4.2.3	Finales Setting des Lehrgangs	52
4.2.3.1	Vermittlungsgrundlagen für darstellende Künste	52
4.2.3.2	Spezielle Einführung in die Vermittlung der Formenvielfalt zeitgenössischer darstellender Kunst	53
4.2.3.3	Spezielle Einführung in die Vermittlung von Kinder- und Jugendtheater sowie Tanztheater	54
4.3	Zusammenfassung.....	55
5	LEHRGANGSANALYSE DURCH TEILNEHMENDE BEOBACHTUNG.....	57
5.1	Schwerpunktsetzungen im Lehrgang	58
5.1.1	Motivation Jugendlicher zum Besuch von Dramenaufführungen	59
5.1.2	Die Arbeit am Dramentext.....	63
5.1.3	Theaterpädagogik	66
5.1.4	Theateraufführungen rezipieren.....	70
5.1.5	Ein konkretes Beispiel einer Nachbereitung.....	74
5.2	Zusammenfassung.....	78
6	BEWERTUNG DES LEHRGANGES	81
6.1	Fazit der Teilnehmerinnen.....	81
6.1.1	Vorstellungen und Erwartungen	81
6.1.2	Fragebögen	83
6.1.2.1	Demografische Daten und Vorkenntnisse.....	83
6.1.2.2	Theaterbesuche und Vermittlungstechniken	84
6.1.2.3	Arbeit mit Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen	86

6.1.3	Offizielle Evaluation der PH NÖ, des Lehrganges „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste an Schulen“ durch die Teilnehmerinnen.....	87
6.1.3.1	Allgemeine Daten	87
6.1.3.2	Analyse der einzelnen Fragen.....	87
6.1.4	Bewertung des Projekts vonseiten des Organisators	89
6.2	Zusammenfassung.....	91
7	FAZIT	93
8	ANHANG	99
8.1	Fragebogen	99
8.2	Interviews	101
8.2.1	Dokumentation Leitfadeninterview 1-Organisator	101
8.2.2	Dokumentation Leitfadeninterview 2-Vortragende	104
9	BIBLIOGRAFIE	107
9.1	Sekundärliteratur	107
9.2	Im Prozess entstandene Quellen	110
9.3	Internetquellen	110

DANKE

Mein Dank gilt vor allem meinen Eltern, die mich während meines Studiums immer ohne zu zögern unterstützt haben und für mich da waren, vor allem meiner Mutter, die große Teile meiner Arbeit Korrektur gelesen hat.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinem Lebensgefährten Dominik, der immer zu mir hielt und mir stets zur Seite stand. Darüber hinaus hat er mir beim Layout dieser Arbeit sehr geholfen.

Weiters möchte ich mich bei meinen Freunden und Kollegen bedanken, die mir in der schwierigen Phase des Schreibens mit Rat und Tat zur Seite standen, viel Zeit mit Korrekturarbeit verbrachten und wertvolle Inputs gaben. Danke Walter und Edith.

1 Vorwort

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie das Drama und seine Aufführung am besten in den Deutschunterricht eingegliedert werden können. Der Wunsch, mir mehr Wissen über Methoden und Hintergründe zu diesem Themenbereich anzueignen, entstand durch meine persönlichen Erfahrungen im Bereich der Theaterpädagogik sowie durch meine Arbeit als Deutschprofessorin an einer AHS in Baden bei Wien.

Ich nehme, wie mittlerweile viele Lehramtsstudentinnen und Lehramtsstudenten, eine besondere Rolle ein, da ich einerseits versuche, mein Studium zu vollenden, andererseits bereits als Lehrerin tätig bin. Dadurch können Fortbildungslehrgänge, wie jener, der in dieser Arbeit in den Vordergrund tritt, aus einer besonderen Perspektive beleuchtet werden: jener der außenstehenden Forscherin sowie gleichzeitig aus jener der Lehrerin, die die im Lehrgang erhaltenen Informationen für den eigenen Regelunterricht nutzen möchte.

Die Besprechung eines Lehrgangs, der theaterpädagogische Schwerpunkte setzt, kam durch meine jahrelange Arbeit in diesem Bereich zustande. Ich bearbeite mit Schülergruppen bestehend aus 11- bis 15-Jährigen diverse Themenschwerpunkte und spiele selbst seit über zehn Jahren Theater. Auch ich erlebte die positiven Auswirkungen auf das eigene Selbstwertgefühl durch theaterpädagogische Übungen und das Theaterspiel, an mir selbst sowie an meinen Theatergruppen und möchte diese gerne an meine Schülerinnen und Schüler weitergeben. Von einem Lehrgang, der die Theaterpädagogik und das Spiel vor Publikum mit dem Regelunterricht und dem kompetenten Sehen von Theateraufführungen verbindet, erwarte ich mir daher sehr viel.

Das Drama und seine Aufführung stellt also, auch im Deutschunterricht, für mich schon lange eine Priorität dar. Die folgende Arbeit soll Möglichkeiten aufzeigen, Lehrerinnen und Lehrern den Zugang dazu zu erleichtern, und ebendiese analysieren.

2 Einleitung

2.1 Fragestellungen und Hypothesen

Die Vermittlung von Dramen ist ein fixer Bestandteil des Deutschunterrichts. Sie werden jedoch aufgrund fehlender Ressourcen häufig nur rein als Text bearbeitet, was sie eindimensional wirken lässt. Ein wesentlicher Aspekt des Dramas wird dabei oft ausgespart: seine Umsetzung auf der Bühne, also die Aufführung. Didaktische Konzepte des Dramenunterrichts sollten deshalb neben dem Ziel, adäquate Leseweisen für dramatische Texte zu entwickeln, Schülerinnen und Schüler auf den Besuch von Theateraufführungen vorbereiten, oder sie zum eigenen Spiel animieren, um einen größtmöglichen Nutzen aus dem Drama zu ziehen. Die Vermittlung von Kompetenzen, um theatrale Zeichensysteme und ihr Zusammenwirken zu verstehen und diese Zeichen als Zuschauerin und Zuschauer entsprechend zu reflektieren, ist dabei wesentlich¹. Dramatische Texte werden in der Regel von den Autorinnen und Autoren auf eine Aufführung hin konzipiert. Daher sollte man diesen Aspekt im Unterricht berücksichtigen². Im Zentrum dieser Arbeit stehen deshalb die Methoden der Vermittlungstechniken der darstellenden Künste im regulären Deutschunterricht der AHS.

Vermittlungstechniken im Sinne einer Vor- oder Nachbereitung werden zwar seit Langem von Theatern angeboten, sind jedoch für die daran teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer nicht immer befriedigend. Die für diese Angebote ausgebildeten Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen kennen die Schülergruppen oft nicht und bieten im ungünstigsten Fall Thematiken innerhalb ihrer Programme an, die keinen aktuellen Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und zu den Zielen der Lehrerinnen und Lehrer herstellen. Die Schülerinnen und Schüler können so nicht den gewünschten Nutzen aus der Bearbeitung ziehen. Die Kenntnis der spezifischen Schüler-/innengruppen ist demnach notwendig, was bedeutet, dass eine ergiebige Vor- und Nachbereitung von der Lehrperson selbst durchgeführt werden sollte. Viele Lehrpersonen fühlen sich in diesem Bereich jedoch nicht genug ausgebildet oder kämpfen mit zeitlichen Einschränkungen, die eine ausführliche Bearbeitung schwer machen.

¹ Vgl.: Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption, In: Frederking, Volker u.a. (Hg.): Medien im Deutschunterricht. Beiträge Forschung, Bd. 6, München 2009, S.11.

² Vgl.: Ebda., S.11-12.

Basierend auf diesen bekannten Vorgaben zeigt die vorliegende Arbeit Methoden und Ansätze zur Vorbereitung auf Theaterbesuche, die Lehrpersonen selbst in ihren Unterricht eingliedern können. Es wird dies zum einen durch die Darstellung der aktuellen Positionen und Diskurslinien in der Literatur dargestellt, zum anderen wird ein Fortbildungslehrgang der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich analysiert³, der konzipiert wurde, um Lehrerinnen und Lehrern die Kompetenz adäquater Vor- und Nachbereitungen von Theaterbesuchen zu vermitteln.

Beleuchtet wird die Entwicklung eines Lehrganges in der Lehrer/-innenfortbildung von der Planung bis zu seiner Durchführung. Es soll gezeigt werden, ob ein solcher Lehrgang sinnvoll ist und warum er notwendig ist, oder eben nicht. Dabei sollen die Konzepte der aktuellen Forschung stets im Hinterkopf behalten werden. Weiters soll durch die Analyse von Befragungen der Teilnehmer/innen die Notwendigkeit der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Vermittlungsarbeit theatraler Stoffe erkannt werden. Letztendlich soll durch die Bearbeitung ersichtlich werden, inwiefern und durch welche Methoden die Dramenvermittlung im Deutschunterricht ihren Platz findet und ob diese als sinnvoll erachtet werden können.

Aus diesen Ansätzen lassen sich demnach folgende Forschungsfragen ableiten:

1. Welche Methoden und Konzepte gibt es im Umgang mit Dramen in der Schule und welchen Platz nimmt dabei der Besuch von Theateraufführungen ein?
2. Wie entsteht ein zum Thema passender Lehrgang in der Lehrer/-innenfortbildung?
3. Wird er benötigt und warum?
4. Welche Ziele setzt sich der Lehrgang „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste“ und werden diese erreicht?

Die Hypothese, die mit diesen Fragestellungen einhergeht ist, dass der Lehrgang einen wichtigen Baustein für Lehrpersonen bei der Bearbeitung von Dramen und ihrer Aufführung im Unterricht darstellt. Es wird davon ausgegangen, dass der Besuch von Theateraufführungen in der pädagogischen Fachliteratur kaum behandelt wird und die teilnehmenden Personen durch die vorgestellten Methoden im Lehrgang einen großen Nutzen ziehen können, der ihnen durch die alleinige Lektüre nicht ermöglicht werden kann. Außerdem wird die Hypothese aufgestellt, dass durch die im Lehrgang vorgestellten

³ Vgl.: Lehrgang Kulturpädagogik: <http://kulturpaedagogik.ph-noe.ac.at/vermittlungstechniken.html> (Zugriff: 21.7.2012)

Methoden die Lehrpersonen im Umgang mit dem Drama sicherer werden, einen wirklichen Gewinn aus dieser Fortbildung ziehen können und diesen erfolgreich in ihren Schulalltag einfließen lassen können.

2.2 Struktur und Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich im Wesentlichen in drei Teile:

Im ersten Teil werden Konzepte der Dramenvermittlung, der Umgang mit dramatischen Texten und ihre Aufführung vorgestellt und um Vorschläge zu praktischen Methoden in diesem Themenfeld ergänzt. Mit solchen Methoden sind Spiele und Übungen aus der Theaterpädagogik gemeint, die es den Jugendlichen ermöglichen, das Drama ein Stück weit selbst zu erleben und auszuprobieren. So soll die Lust am Theater und somit auch am Drama gesteigert werden und in letzter Instanz über das eigene Erfahren und Erproben von theatralen Formen das Interesse am Zuschauen gefördert werden.

Anschließend wird im zweiten Teil der Arbeit ein Lehrgang in der Lehrer-/innenfortbildung in seiner Entstehung aufgezeichnet. Dazu wurden zwei Experten-/inneninterviews mit dem Organisator und der Vortragenden geführt⁴, das Curriculum bearbeitet, der Prozess der Entstehung dokumentiert und schließlich der gesamte Lehrgang durch eine Befragung der Teilnehmerinnen evaluiert und analysiert. Diese Befragungen wurden in drei Schritten durchgeführt: durch eine Umfrage im Einführungsmodul des Lehrganges, durch einen Fragebogen, der nach ebendiesem Modul ausgeteilt und von den Teilnehmerinnen ausgefüllt wurde sowie durch die offizielle Evaluation der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich.

Im dritten und letzten Teil der Arbeit werden die theoretischen und praktischen Inputs des Lehrganges mit den zuvor vorgestellten Theorien und Methoden aus der Literatur verglichen. Dadurch soll eine Einordnung des Lehrganges in den derzeitigen Forschungs- und Fortbildungsstand ermöglicht und die zuvor entwickelten Hypothesen und Forschungsfragen bestätigt oder widerlegt werden.

Es ergab sich beim Verfassen der Arbeit eine Schwerpunktsetzung auf theaterpädagogische Zugänge, dies hatte mehrere Gründe: Zum einen wird in der gängigen Literatur sehr oft eine kreative und praktische Auseinandersetzung mit dem Drama gefordert, da dem Lernen durch Erfahrung die größte Bedeutung zugeschrieben wird, was noch gezeigt werden soll. Andererseits befasst sich auch der zu diskutierende Lehrgang hauptsächlich mit

⁴ Die Verantwortlichen Walter Lexmüller und Claudia Bühlmann werden im Folgenden als „Organisator“ und „Vortragende“ genannt.

theaterpädagogischen Zugängen und Methoden, die in den Unterricht eingegliedert werden können. Aus diesem Grund wird im Kapitel „Konzepte der Dramenvermittlung“ jedem Konzeptvorschlag ein kurzer Katalog an möglichen praktischen Herangehensweisen angehängt, die aus der Literatur ersichtlich waren, um sie mit dem im Lehrgang angebotenen Material zu vergleichen. Letztendlich hat jedoch die Erfahrung der Autorin mit der Theaterpädagogik am meisten zu dieser Schwerpunktsetzung beigetragen. Diese besuchte selbst das Freifach „Darstellendes Spiel“ und leitet bereits Kurse in diesem Bereich. Dadurch wurde der Autorin die Wirkung dieses Zugangs bewusst und der große Gewinn, der dadurch für die Beschäftigung mit dem Drama und seiner Aufführung, auch aber für die persönliche Entwicklung der Jugendlichen erzielt werden kann. Eine intensivere Auseinandersetzung mit theaterpädagogischen Übungen im Regelunterricht kann gewinnbringend sein, was der Lehrgang zu vermitteln versucht.

2.3 Methode

Für die Darstellung der Forschungsergebnisse wurde die Methode der Aktionsforschung gewählt und somit auf interdisziplinärer und transdisziplinärer Ebene⁵ nach wesentlichen Informationen gesucht. Aktionsforschung zeichnet sich durch unterschiedliche Merkmale aus, die in der vorliegenden Arbeit in abgewandelter Form auftreten. Sie wird von Personen betrieben, die von einer sozialen Situation direkt betroffen sind. Eine solche soziale Situation wäre der Unterricht, die betroffenen Personen, die durch Aktionsforschung zu Antworten auf spezifische Fragestellungen kommen wollen, in diesem Fall die Lehrer/innen⁶. Weiters setzt Aktionsforschung bei Fragen der (schulischen) Praxis an. Im Zentrum stehen Fragestellungen, die zu Kenntnissen in konkreten praktischen Situationen führen, die für den Unterricht wesentlich sind⁷. Gearbeitet wird dabei mit einer Vielfalt an einfachen Methoden zur Untersuchung und Weiterentwicklung von Praxis. Aktion und Reflexion stehen hierbei immer in direkter Verbindung zueinander⁸. Durch Aktionsforschung sollen unterschiedliche Perspektiven zu einem Thema gesammelt und miteinander verglichen werden⁹, was sich in der vorliegenden Arbeit an drei unterschiedlichen Zugängen zeigt: die Befragung jener Personen, die den Lehrgang ins Leben gerufen haben, die Stellungnahmen der

⁵ Vgl.: Krammer, Stefan: Forschung in/durch Aktion: Action Research, In: Bidwell- Steiner, Marlen/Krammer, Stefan (Hg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache- Politik- Performanz, Wien 2010, S.43.

⁶ Vgl.: Altrichter, Herbert/Post, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht 4. Auflage, Regensburg 2007, S.15.

⁷ Vgl.: Ebda..

⁸ Vgl.: Ebda.

⁹ Vgl.: Ebda., S.18.

Teilnehmerinnen, die von dem Lehrgang profitieren sollten und zuletzt meine Sicht auf den Lehrgang und seinen Entstehungsprozess, die durch teilnehmende Beobachtung entstand. Diese Zugänge, die drei Perspektiven auf die Forschungsfragen eröffneten, werden im Folgenden genauer beschrieben.

2.3.1 Teilnehmende Beobachtung

Teil der Aktionsforschung war unter anderem die Methode der teilnehmenden Beobachtung. Das Beobachtungsverfahren gilt als qualitativ, offen und teilstrukturiert¹⁰. Im Rahmen des Lehrgangs „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste in Schulen“ nahm die Autorin die Rolle der teilnehmenden Beobachterin ein und führte Protokoll über die zur Forschungsfrage passenden Themengebiete. Auf einen standardisierten Beobachtungsplan wurde verzichtet¹¹, notiert wurde, was der Beobachterin relevant erschien. Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle fand durch ein selbst gewähltes Ordnungssystem statt. Die im Lehrgang angesprochenen Themenbereiche wurden durch selbst gewählte Überschriften benannt und geordnet und im Anschluss mit der gängigen Literatur in Beziehung gesetzt (siehe Kapitel 4, Die Theorie im Lehrgang).

Die Autorin verstand sich auch als tatsächliche Teilnehmerin des Lehrganges und versuchte, die zur Verfügung stehenden Informationen auch aus dieser Perspektive zu betrachten. Diese Offenheit der Informationssammlung sollte allerdings nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden, die Aufmerksamkeit wurde auf Bereiche gelenkt, die für die Fragestellung relevant waren¹². Die Beobachtungen fanden im Zeitraum von November 2011 bis März 2012 im Rahmen von zwei Blockveranstaltungen statt. Die Situation, beobachtet zu werden, war für die anderen Teilnehmerinnen zunächst ungewohnt, sie mussten sich erst damit vertraut machen. Nach einiger Zeit konnte die Beobachtung jedoch relativ unbemerkt passieren.

2.3.2 Dokumentationsanalyse

Das zu analysierende Dokument der vorliegenden Arbeit stellt das offizielle Curriculum des Lehrgangs dar, welches über die Internetseite der „Pädagogischen Hochschule Niederösterreich“ zugänglich war. Das bereits erwähnte Beobachtungsprotokoll, welches anhand der zum Arbeitsthema passenden Aspekte geführt wurde, wurde anschließend mit

¹⁰ Vgl.: Scheibelhofer, Paul: Beobachten und Befragen: Ethnografische Methoden, In: Bidwell- Steiner, Marlen/ Krammer, Stefan (Hg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache- Politik- Performanz, Wien 2010, S.51.

¹¹ Ebda.

¹² Vgl.: Ebda., S.52.

dem offiziellen Curriculum des Lehrganges „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste“ verglichen. Durch diesen Vergleich konnten letztendlich Schlüsse gezogen werden, die aufzeigten, inwiefern der Lehrgang seine selbst entwickelten Ziele erreichte und die an ihn gestellten Forderungen tatsächlich erfüllte. Das Konzept wurde demnach der eigentlichen Durchführung gegenübergestellt und auf diesen Aspekt hin kritisiert.

2.3.3 Stellungnahme der Teilnehmerinnen

Vor und nach der ersten Blockveranstaltung wurden die Teilnehmerinnen zum Lehrgang befragt. Vor der Einheit geschah dies durch eine Umfrage in einem Gruppengespräch mit der Vortragenden, danach durch einen Fragebogen, der in Zusammenarbeit mit dem Organisator des Lehrganges entwickelt wurde und dem Anhang zu entnehmen ist. Es handelt sich hierbei um ein rasches, einfach zu entwickelndes und problemlos administrierbares Instrument der Datensammlung. Der wichtigste Unterschied zum Interview besteht darin, dass der Fragende auf die Antworten nicht unmittelbar reagieren kann¹³.

Der Fragebogen beleuchtet die Sicht der Teilnehmerinnen auf den Lehrgang, die anschließend durch die offizielle Evaluation der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich bestätigt wurde, welche ebenfalls in die Arbeit einfluss. Der Fragebogen zeichnete vor allem qualitative Ergebnisse auf, da eine quantitative Auswertung durch die geringe Teilnehmerinnenzahl nicht sinnvoll schien. Mithilfe der Evaluationsbögen der PH Niederösterreich wird zwar versucht, eine solche quantitative Auswertung zu erzielen, doch bei einer Grundgesamtheit von fünf Teilnehmerinnen hat das Ergebnis natürlich keinen allgemeingültigen Wahrheitsanspruch.

2.3.4 Befragung der Experten/-innen

Die Befragung der Experten/-innen erfolgte über die Methode des Interviews. Als Experten/-innen werden der Organisator des Lehrganges sowie die den Lehrgang durchführende Theaterpädagogin bezeichnet, die nach seiner Entstehung und ihren eigenen Zielen befragt wurden. Auch die Interviews wurden qualitativ geführt und nahmen jeweils ungefähr eine Stunde Zeit in Anspruch. Sie fanden getrennt voneinander an unterschiedlichen Tagen und Orten statt und behandelten Fragen, die sich während dieser Phase der Forschung als relevant herausstellten¹⁴. Die Fragen wurden vor dem Lehrgang in einem teilstrukturierten Interviewleitfaden zusammengefasst und der Expertin beziehungsweise dem Experten

¹³ Vgl.: Scheibelhofer (2010), S.167-168.

¹⁴ Vgl.: Scheibelhofer (2010), S.54.

vorgelegt. Dadurch konnte ihre Vergleichbarkeit sichergestellt werden. Die beiden Interviews sind ebenfalls dem Anhang zu entnehmen. Sie wurden dem Leitfaden sprachlich angepasst und entsprechen daher nicht dem tatsächlichen Wortlaut der Interviewten.

Die Methode der Aktionsforschung machte es möglich, einen vertiefenden Einblick aus unterschiedlichen Perspektiven zu erhalten, die sich allesamt auf ein zentrales Thema konzentrierten: die Entstehung eines Lehrgangs in der Lehrer-/innenfortbildung und sein Nutzen für daran teilnehmende Lehrpersonen.

3 Konzepte der Dramenvermittlung

3.1 Dramenvermittlung im Deutschunterricht

Neben Epik und Lyrik zählt das Drama zu den drei literarischen Hauptgattungen und findet daher im Deutschunterricht einen legitimen Platz. Abgesehen von der Textlektüre und seiner Analyse, fördert das Drama in Verbindung mit seiner Aufführung auch visuelle und auditive Kompetenzen, was im Lehrplan von Allgemeinbildenden Höheren Schulen gefordert wird¹⁵.

Im Literaturunterricht lassen sich bereits charakteristische Elemente dramatischer Texte erschließen und Einsichten in das Drama gewinnen. In weiterer Folge können die dadurch entwickelten Fähigkeiten, Dramen zu verstehen, neben Aufführungen im Theater sogar auf Medien wie Film und Fernsehen ausgedehnt werden. Der Besuch von Theateraufführungen ist jedoch für die meisten Schülerinnen und Schüler eine Seltenheit und nicht die Regel und zwar vor allem aufgrund fachdidaktischer Versäumnisse¹⁶. Lehrerinnen und Lehrern ist es kaum möglich, Theateraufführungen kompetent aufzuarbeiten, da ihnen die dafür notwendige theaterdidaktische Ausbildung fehlt. Eine Bearbeitung eines Dramas auf Textebene beziehungsweise die Analyse einzelner szenischer Elemente genügt ohne die Auseinandersetzung mit dem Gesamtkunstwerk auf der Bühne nicht. Dies soll nicht bedeuten, dass das Drama eine Aufführung brauche, um als solches zu gelten. Allerdings werden dramatische Texte kaum mehr gelesen, viel häufiger beziehen sich Konsumenten des Dramas auf das Medium Theater. Vor allem Jugendliche begegnen in ihrer Freizeit fast ausschließlich dem aufgeführten Drama und nicht dem dramatischen Text¹⁷. Die Dramenvermittlung im Deutschunterricht muss daher das Ziel haben, Jugendliche an das Theater als eigene künstlerische Ausdrucksform heranzuführen und das Verständnis dafür zu vermitteln.

Um eine frühe ästhetische Bildung, also Bildung durch kulturelle Aktivitäten und Darstellungsformen, Kenntnisse von Kunst und Kultur und die Reflexion künstlerischer und kultureller Prozesse und Resultate, in Bezug auf das Drama und seine Aufführung zu fördern¹⁸, müssen die Schülerinnen und Schüler vorerst für ihre eigene Wahrnehmung sensibilisiert werden. Vor allem, da die Theateraufführung als ästhetisches Erlebnis stark von

¹⁵ Vergleiche hierzu: Bildungs- und Lehraufgabe sowie Didaktische Grundsätze Deutsch: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (Zugriff:24.7.2012).

¹⁶ Vgl.: Lucas, Lore: Kindertheater und Deutschdidaktik, In: Blätter für den Deutschunterricht, begründet von Erwin Kitzinger, 26. Jahrgang, Frankfurt am Main/ Berlin/ München 1982, S.12-13.

¹⁷ Vgl.: Paule (2009), S.252-253.

¹⁸ Siehe: Liebau, Eckart u.a.: Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule, In: Leonhard, Hans- Walter u.a.(Hg.): Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung, Weinheim und München 2009, S.94.

spontanen Rezeptionshaltungen wie beispielsweise Enttäuschung, Angst oder Faszination geprägt wird. Außerdem sollen darüber hinaus Elemente theatraler Zeichensysteme erkannt und verstanden werden¹⁹. Die Auseinandersetzung mit diesen Zeichensystemen kann die Schülerinnen und Schüler letztendlich zu kompetenten Zuschauerinnen und Zuschauern machen.

Voraussetzung dafür wäre ein Deutschunterricht, der Angebote für Schüler/innen schafft, sich ihrer Wahrnehmungsgewohnheiten bewusst zu werden und diese zu reflektieren, um offen zu werden für Neues²⁰. Dramenunterricht sollte zum einen von lernpsychologischen und psychologischen Momenten geprägt sein und außerdem die Möglichkeit der kreativen Entfaltung der Jugendlichen bieten. Allerdings muss sich die Lehrperson darüber im Klaren sein, wie die Erfahrungen, Erlebnisse und bereits Gelerntes oder Gehörtes den Einfluss der dramatischen Form positiv aber auch negativ beeinflussen können²¹.

Ziel des Deutschunterrichts ist es also, das kreative Zuschauen sowie das Einlassen auf das Theaterereignis zu fördern und schließlich ein Verständnis gegenüber dem Drama zu ermöglichen²² und dies sowohl auf Textebene als auch in der Aufführung eines theatralen Kunstwerkes. Um dies zu ermöglichen gibt es eine Vielzahl von Methoden, die jedoch nicht immer umsetzbar zu sein scheinen. Der Schwerpunkt der Bearbeitung liegt oft auf der Analyse von Dramentexten. Unter Berücksichtigung dieser Situation setzt der Lehrgang „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste an Schulen“ einen Schwerpunkt im Rezipieren von vor allem zeitgenössischen Theateraufführungen sowie in der theaterpädagogischen Arbeit, die in den Deutschunterricht eingegliedert werden soll. Inwiefern diese Herangehensweise in den bestehenden Arbeiten zur Dramendidaktik vertreten ist, soll nun anhand einer Konzeptdarstellung von Gabriela Paule²³ gezeigt werden.

3.2 Konzepte im Umgang mit dramatischen Texten und ihrer Aufführung

Die Behandlung des Dramas im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II ist sinnvoll und notwendig, beschränkt sich jedoch meistens auf die eindimensionale Textlektüre und wird daher der Gattung nicht vollständig gerecht. Schülerinnen und Schüler sollen jedoch auf

¹⁹ Vgl.: Paule (2009), S.253.

²⁰ Vgl.: Ebda., S.253-254.

²¹ Vgl.: Lucas (1982), S.15.

²² Vgl.: Paule (2009), S.254.

²³ Vgl.: Ebda., S.65-174.

unterschiedlichen Ebenen vom Drama profitieren. Sei es durch die Lektüre eines Textes, in der praktischen Auseinandersetzung in Form von Spielen oder durch das Konsumieren einer Theateraufführung. Welche ist die beste Vorbereitung, um ein Drama passend in den Unterricht einzugliedern? Die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes von Gabriele Paule wird in dieser Arbeit im Zentrum stehen. Sie geht von der Frage aus,

[...] unter welchen Rahmenbedingungen kulturelle Sozialisation heute zwangsläufig erfolgt und was eine Auseinandersetzung mit Drama und Theater unter diesen Voraussetzungen zum Gelingen kultureller Sozialisationsprozesse beitragen kann²⁴.

Sie stellt die jugendliche Theaterrezipientin / den jugendlichen Theaterrezipienten in den Vordergrund und unterscheidet drei Rezeptionsweisen dramatischer Texte:

- das Lesen,
- das Inszenieren und Spielen
- sowie das Sehen und Hören von Theatertexten und Aufführungen²⁵.

Um dramatischen Texten Leben einzuhauchen, müssen die Leserinnen und Leser über bestimmte Lesefähigkeiten verfügen. Erst durch einen aktiven und produktiven Leseprozess kann der Text zur Geltung kommen. Die Bedeutungen entstehen also zum einen durch die Vorgabe des Textes, aber auch durch die Rezeption und Wiedergabe der Leserin / des Lesers. Sie müssen in der Lage sein, ein Theaterstück als „Schauspieler“ für einen potenziellen Zuschauer / eine potenzielle Zuschauerin zu lesen und dabei stets ein Bild, wie das Gelesene aussehen könnte, im Hinterkopf haben. Gabriele Paule fügt hier den Begriff der „inneren Bühne“ hinzu und meint damit eine mentale Inszenierung, die in jeder Leserin / in jedem Leser stattfindet²⁶. Das tatsächliche Inszenieren einer Aufführung durch einen Regisseur ist dementsprechend die Umwandlung dieser Vorstellungen in ein materielles Produkt. Es verlangt nach Entscheidungen, eine Lesart muss ausgewählt werden und das Inszenierungskonzept in ein passendes Zeichensystem umgesetzt werden²⁷. Es handelt sich also um einen aufbauenden Prozess: lesen, mental inszenieren und zu einer Aufführung formen.

²⁴ Vgl.: Paule (2009), S.66.

²⁵ Vgl.: Ebda.

²⁶ Vgl.: Ebda.

²⁷ Vgl.: Ebda., S.66-67.

Die Rezeption eines Dramas findet letztendlich sehend und hörend im Theater statt, wo sich die Zuschauerin / der Zuschauer mit der Lesart des Regisseurs, dem Ensemble und der Inszenierung gleichzeitig konfrontiert sieht. Natürlich überschneiden sich diese Rezeptionsweisen des Öfteren.

Für eine systematische Darstellung dramendidaktischer Konzepte gelten diese Punkte dennoch als sinnvoll, da innerhalb dieser Konzepte oft eine der drei Rezeptionsweisen dominant in den Vordergrund tritt²⁸. In der Literatur lassen sich immer wieder auch praktische Methoden zur Umsetzung finden. Es soll nun ein ausgewählter Methodenkatalog angeführt werden, der die am häufigsten angesprochenen, vor allem theaterpädagogischen Zugänge darstellt. Sie werden analog zum bisher Gesagten nach den drei Gesichtspunkten „Dramen lesen“, „Dramen inszenieren“ und „Dramenaufführungen rezipieren“ geordnet.

Theaterpädagogische Zugänge spielen auch im zu besprechenden Lehrgang eine große Rolle. Begleitungen von Theateraufführungen und Dramen sollen zum einen die Sensibilität der jugendlichen Zuschauer/innen fördern, zum anderen sollen sie notwendige Kenntnisse vermitteln, das Geschehen auf der Bühne besser zu verstehen. Lediglich ein Theaterbesuch reicht nicht aus, um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, sich mit ihrer eigenen Realität auseinanderzusetzen. Die Schule stellt einen Ort dar, an dem nach diesen Besuchen eine weitere produktive Verarbeitung stattfinden kann²⁹.

Zwei unterschiedliche Methoden stehen hier grundsätzlich zur Verfügung und erweisen sich in den meisten Fällen als durchaus sinnvoll³⁰:

- Zum einen die diskursive Methode, die auf die Vermittlung von Informationen und den verbalen Austausch von Meinungen setzt, also auf ein kognitives und rationales Verstehen abzielt.
- Zum anderen die intuitive Methode, die kreative und spielerische Techniken ins Zentrum der Auswertung eines Theaterbesuchs stellt.

Die Kombination der beiden ermöglicht es der Schülerin / dem Schüler, unter Anleitung der Lehrperson, sich mit all ihren/seinen Sinnen auf den Theaterbesuch einzulassen und ihn

²⁸ Vgl.: Paule (2009), S.67-68.

²⁹ Vgl.: Koch, Gerhard/Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Milow 2003, S.350, Sp.1.

³⁰ Vgl.: Ebda.

gleichermaßen zu reflektieren³¹. Des Öfteren ist es sinnvoll, den Stoff, die Geschichte und etwaige Motive des Dramentextes im Voraus zu klären. In diesem Falle bietet sich eine Vielzahl klassischer Methoden des Deutschunterrichts an, von einer Figurencharakteristik oder einer strukturalen Analyse des Textes bis hin zur Untersuchung von Details. Durch den spielerischen Zugang dieser Vor- und Nachbereitung von Theaterbesuchen, also einen Zugang, der durch theaterpädagogische Übungen funktioniert, die durch Anleitungen der Lehrperson und Methoden des Deutschunterrichts ergänzt werden, sollen das eigene Körpergefühl und die Empfindungen der Zuschauer mit jenen der Figuren verknüpft werden. So wird eine intensive Annäherung an einen Theaterbesuch ermöglicht, die möglichst lebhaft, plastisch und emotional sein soll, um die Begeisterung für weitere Besuche zu fördern³².

Für das szenische Spiel im Unterricht steht ein facettenreiches Repertoire zur Verfügung, um Figuren, Texte, Szenen, Handlungssequenzen und Textstrategien bildlich und szenisch darzustellen. Leider steht dem nur eine beschränkte Anzahl an Spieltechniken gegenüber, die zwar im Hinblick auf Inhalt und Gegenstand variiert und differenziert werden kann³³, trotz allem aber unbefriedigend ist.

Um einen Überblick zu erhalten, wurde aufgrund Paulas Feldforschung in diesem Bereich bei dem Versuch der Aufzeichnung der wichtigsten Methoden vor allem sie und ihr Ordnungssystem zu Rate gezogen, in dem sie das Lesen von Dramen, das Inszenieren von Dramen sowie das Rezipieren von Dramenaufführungen unterscheidet. In Hinblick auf den im Anschluss vorgestellten Lehrgang wurde ebenfalls ein Schwerpunkt auf theaterpädagogische Zugänge gelegt, die in einer regulären Unterrichtssituation Platz finden können. Ein wichtiger Vertreter, der vor allem aufgrund seiner praktischen Annäherung an die Dramendidaktik in dieser Arbeit zur Sprache kommen wird, ist Ingo Scheller, mit seinem Konzept der „Szenischen Interpretation“³⁴. Ein differenziertes Auswahlverfahren ergab sich durch den Versuch, allenfalls Methoden zu skizzieren, die in der unterrichtlichen Praxis ohne Probleme anwendbar sind. Methoden, die sehr viel Raum und Zeit in Anspruch nehmen würden, wurden demnach ausgespart und sind im Folgenden den betreffenden Kapiteln zugeordnet.

³¹ Vgl.: Koch/Streisand (2003), S.351, Sp.1.

³² Vgl.: Ebda., S.351, Sp.1-2.

³³ Vgl.: Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II, Seelze³ 2010S.60.

³⁴ Vgl.: Ebda.

3.2.1 Dramen lesen

Das Theater taucht im schulischen Deutschunterricht meist ausschließlich im Zusammenhang mit der Dramenlektüre auf. Beachtet man die Wahl von Dramen und ihre Lektüre im Unterricht in ihrer historischen Entwicklung, so lässt sich eine Veränderung der Parameter, die als wichtig empfunden wurden, feststellen. In den Fünfzigerjahren des 20. Jahrhunderts standen erzieherische Ziele im Vordergrund des schulischen Dramenunterrichts und somit auch im Zentrum der Reflexionen ausgewählter Dramentexte für den Deutschunterricht. Die Auswahl wurde nach dem Grad der Identifizierungsmöglichkeit mit den jeweiligen Helden getroffen. Durch diese Identifizierung erhoffte man sich eine bestimmte Einsicht beim Leser / bei der Leserin, die bestenfalls zu positiven Verhaltensänderungen führen sollte³⁵. Nach Klaus Michael Bogdal und Clemens Kammler ist ein Unterricht dieser Art zum Scheitern verurteilt, da Verhaltensänderungen von Schülerinnen und Schülern beziehungsweise Zuschauerinnen und Zuschauern aufgrund ihrer Lektüre sehr unwahrscheinlich sind. Nach 1945 wurden daher unterschiedliche Konzepte für den Dramenunterricht entwickelt, die keine ideologische Orientierung mehr vorwiesen³⁶. Literatur und somit auch Dramentexte sollten zum Gegenstand des Unterrichts werden und nicht ausschließlich pädagogisch funktionalisiert sein. Der Schwerpunkt im Dramenunterricht verlagerte sich von didaktischen Zielsetzungen zu grundlegenden dramatischen Strukturen³⁷. Die didaktische Fragestellung im Bereich des Dramas geht von Texten aus der Literaturwissenschaft aus, die je nach Altersstufe der Schülerinnen und Schüler linear von einfachen zu komplexeren Werken gewählt werden³⁸. In der Primarstufe soll mit elementaren dramatischen Spielformen begonnen und schließlich auf immer komplexer werdende hingeführt werden. In den gymnasialen Oberstufen wurden die Prinzipien des Spiralcurriculums, also eines aufsteigenden Schwierigkeitsgrads unterschiedlicher Altersstufen, sowie der Dramenausschnitte erläutert. Diese sogenannte strukturelle Dramenanalyse soll die schulische Interpretation eines Textes durch wissenschaftliche Kriterien möglich machen³⁹.

³⁵ Vgl.: Bogdal, Klaus- Michael/Kammler, Clemens: Dramendidaktik, In: Bogdal/ Korte (Hg): Grundzüge der Literaturdidaktik, München⁵ 2010, S.177-178.

³⁶ Vgl.: Ebda.

³⁷ Vgl.: Paule (2009), S.68-69.

³⁸ Vgl.: Wegener, Linda Kim: Das Drama im Deutschunterricht, Diplomarbeit. Universität Berlin 2009, S.16

³⁹ Vgl.: Denk, Rudolf/ Möbius, Thomas: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung, In: Grundlage der Germanistik, Bd. 46, Berlin² 2010, S.85-87.

3.2.1.1 Dramenausschnitte vs. Gesamtkunstwerk

Eine Frage stand bei der nach Schwierigkeitsgrad geordneten Auswahl der Texte stets im Vordergrund: Ist es legitim, mit Dramenausschnitten zu arbeiten? Hier gehen die Meinungen der Experten/-innen auseinander.

Der Literatur nach ist es möglich, durch Dramenausschnitte ein breiteres Wissen zu erschließen⁴⁰. Ausschnitte würden, nach Klaus Gerth, keine Großform repräsentieren, sondern anhand von Exempeln grundlegende Kenntnisse dramatischer Gestaltungsmöglichkeiten vermitteln. Das Zeitproblem in der Unterrichtsrealität, das dazu führt, dass in der Mittelstufe oft nur ein einziges Drama gelesen werden kann, wäre außerdem hinfällig⁴¹.

Dramenausschnitte präsentieren das ihnen zugrunde liegende Werk in einzelnen Ausschnitten. Dadurch soll exemplarisch ein breites Spektrum an Wissen über dramatische Gattungsmöglichkeiten erlangt werden, eine Vertiefung durch die Beschränkung des Materials. Dieser Ansatz wurde jedoch auch von damaligen Zeitgenossen kritisiert, da der Gesamteindruck des Dramas so verloren gehen würde, der nur durch die Lektüre des gesamten Dramas gelinge⁴².

Diese detaillierte Erarbeitung von Exempeln würde die Gesamtaussage des Dramas verfälschen, beziehungsweise ein Verstehen des Dramas erschweren. Einerseits kann durch das Arbeiten mit Textausschnitten die Quintessenz schneller herausgelesen werden, andererseits geht der Gesamteindruck des Werkes, den das Gesamtkunstwerk liefert, dadurch verloren.

Aus heutiger Sicht ist das dramatische Arbeiten mit Textausschnitten zwar akzeptabel, ohne die Gesamtbetrachtung eines Stückes verstößt man allerdings gegen grundlegende hermeneutische Regeln⁴³. Da anhand sogenannter gattungstheoretischer Ansätze Kenntnisse grundlegender dramatischer Gestaltungsmöglichkeiten vermittelt werden sollen, wird es als legitim angesehen, mit Dramenausschnitten zu arbeiten, da so exemplarische Darstellungen ermöglicht werden können⁴⁴. So kann den Lernenden ein breites Wissen vermittelt werden und Zeitprobleme, die die Lektüre ganzer Dramen mit sich bringt, können verhindert werden.

⁴⁰ Vgl.: Paule (2009), S.70.

⁴¹ Vgl.: Ebda.

⁴² Vgl.: Denk/Möbius (2010), S.85-87.

⁴³ Vgl.: Paule (2009), S.70.

⁴⁴ Vgl.: Ebda., S.69.

3.2.1.2 Gattungstheoretischer Ansatz

Die textnahe Analyse des Theatralischen steht vor allem beim gattungstheoretischen Ansatz im Vordergrund, der insbesondere die gymnasiale Oberstufe dominiert⁴⁵. Dieser Ansatz soll Schülerinnen und Schüler mit dramatischen Kategorien wie Figuren, Raum, Zeit, Handlung, Konflikt oder Dialog vertraut machen. Das Drama als literarische Gattung soll dadurch verstanden werden können⁴⁶. Zur gleichen Zeit werden diese Kategorien systematisch verwendet, um die schulische Interpretation von Prosawerken durchschaubarer zu machen, vergleichbar mit den Strukturelementen des Dramas⁴⁷. Geißler, Stocker und Müller-Michaels fundieren ihre Dramendidaktiken ebenfalls gattungstheoretisch⁴⁸. Die Analyse der Aspekte Ort, Zeit, Handlung, Dialog und Konflikt, die typischen Merkmale dramatischer Formen⁴⁹, erfolgt anhand ihrer gegenseitigen Abhängigkeit. Ihre Repräsentation, die in anspruchsvoller Dramenliteratur sehr differenziert sein kann, ist für Inhalt und Gattung, so Müller-Michaels, maßgeblich. Im Zentrum muss jedoch die Arbeit mit den Jugendlichen stehen, vor allem die Vermittlung ästhetischer Gesetze, die auch außerhalb des Theaters Anklang finden können⁵⁰. Schülerinnen und Schüler sollen durch diesen Ansatz befähigt werden, sich in der Kunstform Theater zurechtzufinden und sich klassischer sowie moderner Literatur annehmen zu können⁵¹. Müller-Michaels nennt hierbei vier wesentliche Begründungen, um die dramatischen Formen in ihrer Gesamtheit in die Lehrpläne aufzunehmen:

- 1) Film, Fernsehen, Radio und Theater sind dramatische Formen, mit denen Jugendliche tagtäglich konfrontiert werden und die sie als Teil ihrer Wirklichkeit verstehen und einordnen können sollen.
- 2) Um ein Werk in all seinen Facetten verstehen zu können, ist es förderlich, die Analyse eines Textes um eigene theatralische Gestaltungsversuche zu ergänzen und somit schöpferisches Gestalten und produktives Denken zu verbinden, um diese verstehen und nachempfinden zu können.

⁴⁵ Vgl.: Abraham, Ulf/Kammler, Clemens: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Drama/Theater/Szenisches Spiel, Seelze 2005, S.3.

⁴⁶ Vgl.: Paule (2009), S.69.

⁴⁷ Vgl.: Bogdal/Kammler (2010), S.183.

⁴⁸ Vgl.: Ebda., S.183.

⁴⁹ Vgl.: Müller-Michaels, Harro: Dramatische Werke im Deutschunterricht, Weinsberg² 1975, S.14.

⁵⁰ Vgl.: Ebda., S.177.

⁵¹ Vgl.: Ebda., S.9.

- 3) Durch diese Verknüpfung ist es den Jugendlichen möglich, das theatrale Zeichensystem zu verstehen und auf klassische sowie moderne Dramen anzuwenden.
- 4) Das Theater, in seinen unterschiedlichen medialen Ausdrucksformen, ist ein Spiegel der Gesellschaft, da es Konflikte, Wertvorstellungen und Bedürfnisse ebendieser behandelt, und regt dadurch zu einer Analyse und Besprechung im Unterricht an⁵².

In komplexen beziehungsweise postdramatischen Stücken können durch den Einsatz der gattungstheoretischen Theorie dramatische Mischformen oder Widersprüche aufgedeckt werden und Auflösungstendenzen von klassischen, dramatischen Strukturen erkannt werden⁵³. Als postdramatisch werden prinzipiell Dramen ab den 1970er-Jahren bezeichnet. Es handelt sich hierbei um dramatische Formen, die sich in einem ständigen Wandel befinden, das heißt von klassischen Merkmalen des Dramas abweichen⁵⁴.

Der gattungstheoretische Ansatz stellt die Kompetenz des Zuschauers sowie eine theaterwissenschaftliche Behandlung in den Vordergrund. Seit den Siebzigerjahren ist die gattungstheoretische Dramendidaktik in den Lehrplänen für die gymnasiale Oberstufe verankert und gilt bis heute als Erfolgsmodell. In den Unterrichtsaltag wurden seither neue Entwicklungen wie das Szenische Interpretieren⁵⁵ und produktions- und handlungsorientierte Methoden integriert, ohne jedoch auf dramatische Strukturelemente und ihre Analyse sowie historisches Hintergrundwissen zu verzichten⁵⁶.

3.2.1.3 Der literaturhistorische und der semiotische Ansatz

Innerhalb literaturhistorischer Ansätze soll der dramatische Text als Paradigma einer literaturgeschichtlichen Epoche behandelt werden. Diese Konzepte weisen eine klare politische Ausrichtung auf, die die Texte nach inhaltlichen Gesichtspunkten ordnet. Daher zeigen sie wiederum Merkmale der traditionellen Literaturpädagogik, allerdings mit gesellschaftskritischen statt moralischen Absichten und folgen dem Prinzip der Erziehung durch Literatur⁵⁷. Dennoch sollte eine literaturgeschichtliche Perspektive, außerhalb einer stark kritisierten Politisierung und Ideologisierung des Deutschunterrichts, notwendigerweise

⁵² Vgl.: Müller-Michaels (1975), S.10-12.

⁵³ Vgl.: Abraham/Kammler (2005), S.3.

⁵⁴ Vgl.: Lehmann, Hans- Thies: Postdramatisches Theater, Frankfurt am Main⁴ 2008, S.27-29.

⁵⁵ Vgl.: Scheller (2010), S.17.

⁵⁶ Vgl.: Bogdal/Kammler (2010), S.184.

⁵⁷ Vgl.: Paule (2009), S.76.

in den Unterricht eingegliedert werden⁵⁸. Der semiotische Ansatz befasst sich mit dem, in gattungstheoretischen Konzepten zwar stets mitgedachten, aber nicht konsequent behandelten Prinzip der Theatralität des Dramas. Die Dimension der Aufführung soll demnach in einem Drama immer mitgelesen werden⁵⁹. Herta- Elisabeth Renk stellt das Begreifen der theatralen Dimension während der Lektüre ins Zentrum ihres semiotischen Ansatzes. Die Schülerinnen und Schüler sollen für den dramatischen Ausdruck sensibilisiert werden und eine Neugier gegenüber seinem Entstehen entwickeln. Dies sollte über die Erarbeitung von Ausdrucksfunktionen, wie Exposition, Handlung, Körpersprache, Mimik, Figurenkonstellationen usw., passieren. Schülerinnen und Schüler sollen erkennen können, was eine dramatische Figur im Gegensatz zu natürlichen Personen ausmacht und die Ästhetik des Dramas durchschauen lernen⁶⁰. Die Auswahl der Texte ist nach Gabriela Paule in diesem Fall stark medienübergreifend, um Schülerinnen und Schülern die elementaren Ausdrucksformen in ihren vielfältigen Ausprägungen erfahrbar zu machen⁶¹.

Das ausschließliche Lesen von Dramen wird immer öfter als nicht ausreichend empfunden, was sich in der gängigen Literatur zeigt. Auch im Bereich Lesen werden kreative Methoden herangezogen, die sich mit der Theaterpädagogik und ihren Zugängen überschneiden, um Theater als solches erfahrbar zu machen und über den Dramentext hinauszugehen. Die Realisierung des Textes in der Aufführung soll konsequente Berücksichtigung finden⁶².

Durch diese Herangehensweise gewinnt wiederum die Auseinandersetzung mit der Literatur, da durch das Erkennen theatraler Zeichen auch der Text anders verstanden wird. Dass dieser Vorgang von Nutzen sein kann, zeigen bereits die Regieanweisungen im Dramentext, die eine Beschäftigung dieser Art ja beinahe herausfordern. Das reine Lesen soll nicht mehr alleine zum Verstehen beitragen, sondern das Drama soll über erlebtes Spiel und praktische Methoden begriffen werden.

3.2.1.4 Praktische Methoden für das Dramenlesen

Die Präsentation einer Auswahl an Methoden für die einzelnen Bereiche des Lesens, Inszenierens und Rezipierens ist sinnvoll, um aufzuzeigen, welche Vorschläge in der Literatur vertreten sind und inwiefern sich der Lehrgang von diesen Vorschlägen unterscheidet, oder

⁵⁸ Vgl.: Paule (2009), S.76-77.

⁵⁹ Vgl.: Ebda., S.77.

⁶⁰ Vgl.: Renk, Herta- Elisabeth: Theaterdidaktik und Spiel. In: Jürgen Baumann und Otfried Hoppe (Hg.): Handbuch für den Deutschlehrer, Stuttgart 1984, S.393-423.

⁶¹ Vgl.: Paule (2009), S.77-78.

⁶² Siehe: Ebda., S.80.

eben nicht. Die Auswahl der hier vorgestellten Auszüge wurde nach freiem Ermessen und der vorhandenen Erfahrung gewählt.

Für die Aufbereitung der Rezeption von Damentexten werden in der Literatur häufig die nun folgenden praktischen Übungen empfohlen. Sie gehen vom Lesen des Textes aus, gehen jedoch stets in das Schreiben über und geben auch immer wieder Inputs, um das Drama im Deutschunterricht über das Lesen erfahrbar zu machen. Die nun folgende Auswahl an Vorschlägen stammt aus den Werken von Gabriela Paule und Ingo Scheller. Sie sind ohne großen Aufwand und auch unter Berücksichtigung des zeitlichen Faktors in den Unterricht einzugliedern. Durch die folgenden Methoden wird eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Drama und dem damit verbundenen Thema gefordert, darüber hinaus findet eine Sensibilisierung gegenüber theatralen Zeichen statt.

Strichfassung

Eine Strichfassung, also die Bearbeitung eines Damentextes durch das Regieteam, die von vielen Theatern zu Unterrichtszwecken zur Verfügung gestellt wird, bietet sich für einen Vergleich mit dem Originaltext sehr an. Da die oft äußerst umfangreichen Dramen für ihre Bühnenfassung meist sehr stark gekürzt werden, vor allem, wenn sie für Jugendliche konzipiert sind, bieten sich Fragen an, wie etwa ob es ganze Szenen gibt, die gestrichen wurden und wieso. Wenn ja, welche Konsequenzen haben diese Streichungen? Wurden Szenen umgestellt und was bedeutet dies für den Aufbau des Stückes? Werden möglicherweise sogar ganze Figuren gestrichen? Auch bei Fernseh- oder Hörbuchfassungen kommen solche Kürzungen häufig vor.

Durch diese Fragen kann man die Inszenierungskonzepte teilweise nachvollziehen, bevor man noch mit dem fertigen Bühnenkunstwerk in Berührung kommt. Nach der Analyse der Strichfassung muss allerdings auch die Inszenierung gesehen werden, um die Ergebnisse der Analyse der Strichfassung zu bewerten⁶³.

Szenisches Lesen

Hierbei wird der Text vorgelesen, als würde er in der konkreten, ausgeführten Szene gesprochen. Es wird mit verteilten Rollen gelesen und verschiedene Sprechhaltungen werden

⁶³ Vgl.: Paule (2009), S.277-279.

erprobt. Durch unterschiedliche Intonation und Lautstärke, so wie das Setzen der Figuren in unterschiedliche Stimmungen, die immer wieder geändert werden können, werden Veränderungen, die dies im Text bewirkt, aufgezeigt. Das Lesen mit verteilten Rollen kann außerdem durch eine von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit der Lehrperson entwickelte Sitzordnung der einzelnen Figuren verstärkt werden. Dadurch werden unter Umständen Stimmungen und Beziehungen sichtbar, was einer Improvisation kurzer Szenen bereits sehr nahe kommt⁶⁴.

Rollentexte

Hierbei handelt es sich um Rollenbeschreibungen, die über die Lebensgeschichte, die Situation und die Haltung einer Figur berichten, die möglicherweise durch den Text nicht vollständig erschlossen werden kann. Diese Beispiele bieten sich vor allem bei der Entwicklung eines Verständnisses gegenüber Figuren an, die in einer anderen Zeit leben oder aus einem anderen Milieu als die betreffenden Jugendlichen stammen, und setzt sich, neben Informationen aus dem Primärtext, mit sozialhistorischen oder literaturwissenschaftlichen Abhandlungen auseinander. So werden Handlungs- und Denkweisen sowie Beziehungen der Figur zu anderen geklärt. Durch diese Texte können die Schülerinnen und Schüler einen Rahmen festlegen, in dem sie beispielsweise Figuren entwickeln, die in kurzen Szenensequenzen, Selbstdarstellungen oder Standbildern zum Tragen kommen könnten⁶⁵.

Selbstdarstellungen

Diese Methode dient der Einfühlung in die Gefühls- beziehungsweise Lebenswelt von Figuren, die von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden soll und zwar in Textform. Ausgehend von Einfühlungsfragen wie „Wie ist dein Name?“, „Wo lebst du?“, „Wie alt bist du?“ bis hin zu Fragen wie „Hast du viele Freunde?“ oder „Was weißt du von deinem Vater?“ verfassen sie einen Text, in dem sie sich in einer Rolle darstellen beziehungsweise vorstellen. Geschrieben wird in Ichform, aus der Sicht der literarischen Person, was die Identifikation fördert und hilft, eigene Erfahrungen, Erlebnisse und Empfindungen einzubauen und zu verarbeiten. Es soll dabei außerdem ein Schreibstil gefunden werden, der zu der betreffenden Figur passt und in ganzen Sätzen ausformuliert werden soll⁶⁶.

⁶⁴ Vgl.: Scheller (2010), S.65-66.

⁶⁵ Vgl.: Ebda., S.60-61.

⁶⁶ Vgl.: Ebda., S.61- 64.

3.2.2 Dramen inszenieren

Seit den Siebzigerjahren wird die theatrale Dimension dramatischer Texte als zunehmend wichtiger erachtet. Die Spielorientierung trat neben der Textbearbeitung verstärkt in den Vordergrund, da sie einen textadäquaten didaktischen Zugriff darstellt⁶⁷. Dieser Ansatz beschreibt all jene Konzepte, bei denen die Theatralität eines literarischen Textes in den Mittelpunkt rückt, auf der Ebene des Spiels oder des Inszenierens⁶⁸. Allerdings unterscheidet man in diesem Fall Konzepte, die theatrale Zeichen simulieren, und jene, die tatsächlich darstellend arbeiten. Gemeinsam haben sie den unterrichtlichen Einsatz von Arbeitsweisen des Theaters⁶⁹. Dramatische Texte werden beispielsweise mit dem Blick eines Bühnenbildners, eines Regisseurs oder Schauspielers gelesen. Durch die Planung einer möglichen Inszenierung, einer sogenannten simulierten Inszenierung, beziehungsweise einer tatsächlichen Erprobung ebendieser, wird in letzter Instanz das literarische Verstehen gefördert⁷⁰. Diese Erprobung findet entweder durch szenische Interpretation, also durch eine praktische Herangehensweise an ein Drama, oder innerhalb des Freifaches „Darstellendes Spiel“ statt. Letzteres ist praktisch orientiert, findet aber meist außerhalb des regulären Unterrichts sowie außerhalb des Klassenverbandes statt und hat oft eine Aufführung zum Ziel. Der „Gewinn“ dieser Zugangsweise kann demnach also nicht für die ganze Klasse vorausgesetzt werden.

3.2.2.1 Der theaterpädagogische und der produktionsorientierte Ansatz

Der theaterpädagogische und der produktionsorientierte Ansatz vertreten oben genannte Merkmale einer Dramendidaktik, bei der die Theatralität des literarischen Textes im Vordergrund steht. Die meistgenannten Konzeptdarstellungen in diesem Zusammenhang stammen von Walter Beimdick, Herta- Elisabeth Renk und Franz- Josef Payrhuber⁷¹. In seinem Ergänzungsheft „Elemente des Dramas“ liefert Walter Beimdick didaktisch-methodische Erläuterungen für Lehrerinnen und Lehrer. Dieses versteht sich als Anleitung eines Methodenkatalogs für den Deutschunterricht, der ein möglichst breites und aktuelles Spektrum an Theaterformen abdecken möchte⁷². Zu dieser Vielfalt an Methoden gehören vor

⁶⁷ Vgl.: Abraham/Kammler (2005), S.3.

⁶⁸ Siehe: Paule (2009), S.81.

⁶⁹ Vgl.: Ebda.

⁷⁰ Vgl.: Ebda.

⁷¹ Vgl.: Wegener (2009), S.16-17.

⁷² Vgl.: Beimdick, Walter: Elemente des Dramas. Eine Einführung für die Sekundarstufe. Ergänzungsheft, In: Günter Jan (Hg.): Sprachhorizonte. Arbeitsunterlagen für den Sprach- und Literaturunterricht 28, Dortmund 1979, S.9-11.

allein die Analyse von Aspekten aus dem ganzheitlichen Theaterbetrieb, zum Beispiel die Bedeutung der Arbeit der gesamten Berufsgruppen, wie der Schauspielerinnen und Schauspieler, der Dramaturginnen und Dramaturgen, der Regisseurinnen und Regisseure und vieler mehr. Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bekommen, ihre persönlichen Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen und die Unterscheidung von verbalen und nonverbalen Ausdrucksmitteln innerhalb des theatralen Zeichensystems treffen zu können⁷³. Körperliche Übungen und szenisches Arbeiten als Ausdrucksmittel ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, einen dramatischen Text aktiv auszulegen, ihre eigenen Emotionen und Vorstellungen in den Text einzubringen und damit ihr soziales Verhalten sowie ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Durch diesen Ansatz wird den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, sich produktiv mit einem Drama auseinanderzusetzen, das heißt, neben der Lektüre und Analyse ist es hier üblich, auch aktiv und szenisch an einem dramatischen Text zu arbeiten⁷⁴. Günter Waldmann bezeichnet dieses Konzept als „Lernen durch Erfahrung“. Lernen muss in diesem Zusammenhang als aktive Arbeit angesehen werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbst aktiv werden, indem sie Texte beispielsweise selbst verfassen oder umschreiben, um durch das Erfassen unterschiedlicher Textsorten und ihrer Merkmale eine sensible Haltung gegenüber ebendiesen zu entwickeln⁷⁵. Der produktions-theoretische Ansatz bedient sich verschiedener Formen des aktiven Lesens, der Konkretisierung der Handlung und ihrer Weiterführung bis hin zur eigenen Produktion von Dramentexten⁷⁶.

Hand in Hand mit der Förderung des Spiels in didaktischen Bereichen geht die Theaterpädagogik, deren Konzepte auf praktische Weise, prozessorientiert und ganzheitlich zur Theaterarbeit hinführen. Die Theaterpädagogik wird mit anderen Teilpädagogiken wie Musik-, Kunst-, Tanz- oder Medienpädagogik unter dem Begriff „kulturelle Bildung“ beziehungsweise „Kulturpädagogik“ zusammengefasst. Diese fördert die individuelle Bildung eines jeden Einzelnen, da gerade in der kulturellen Bildung Persönlichkeit und Befindlichkeit eines jeden angesprochen werden können. Dies führt in letzter Instanz zur schöpferischen Entfaltung und dem Finden neuer Ausdrucksformen. Ein Richtig oder Falsch, wie man es aus anderen Bereichen kennt, gibt es innerhalb der Kulturpädagogik in dieser Form nicht. Es

⁷³ Vgl.: Abraham/Kammler (2005), S.3.

⁷⁴ Vgl.: Wegener (2009), S.17.

⁷⁵ Vgl.: Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule, Hohengehren³, S.143-144.

⁷⁶ Vgl.: Ebda., S.145-155.

existieren vielmehr viele Formen, Stile oder Richtungen, da es sich hierbei um den Ausdruck von Wille, Wunsch, Haltung oder Träumen der Menschen handelt, um emotionale Materialisierung. Menschen setzen sich durch die Beschäftigung mit der Kunst auch mit sich selbst und mit ihren eigenen Sichtweisen auseinander⁷⁷. „Dies kann durch geleitete Bildungsmaßnahmen evoziert werden, aber auch durch die Begegnung mit Kunst an sich“⁷⁸. Durch diesen Ansatz soll ein Weg geschaffen werden, die individuelle Identität durch Abgrenzung und Anpassung an die Realität sowie abstraktes Denken, planvolles Handeln und die kommunikativ-soziale Kompetenz zu fördern⁷⁹.

Die Theaterpädagogik ist eine Disziplin, welche sich vorrangig mit dem Spielen befasst und somit mit der uns umgebenden, lebendigen Welt. Diese Welt kann durch die Theaterpädagogik neu begriffen werden, indem Wahrnehmung, Koordination, Erinnerung und Vorstellung, Handlung und Kommunikation, Beobachtung und Fantasie, Mitgefühl und Emotion sowie die Konfrontation mit dem eigenen Ich gefördert werden. Damit einhergehend setzt sie die Offenheit voraus, das Ungewisse zu akzeptieren⁸⁰. Das Interesse an der Theaterpädagogik nahm in den letzten Jahren stetig zu. Es handelt sich hierbei um eine vielseitige Materie. Sie umfasst Schauspielunterricht, das angeleitete Theaterspiel für jede Altersstufe im Laienbereich, den therapeutischen Einsatz oder die Arbeit in Institutionen wie Kindergärten, Schulen oder auch in der Erwachsenenbildung⁸¹. Oft geht es vor allem darum, das Erleben künftiger Theaterbesuche zu beeinflussen und zwar durch das eigene Theaterspiel. Es steht also vor allem die Perspektive der Wahrnehmung im Vordergrund, weniger die kreativ-schöpferische Förderung. Die Theaterpädagogik ist nicht nur eine Möglichkeit der sozialen Integration, was ihr jedoch natürlich nicht abgesprochen werden kann, sondern muss als Medium gesehen werden, das Laien und Interessierten zu künstlerisch anspruchsvollem Theaterspielen und auch Theaterschauen verhelfen kann⁸².

Durch diesen spielerischen Zugang soll die Welt des Theaters durch eigene Erprobung erfahren und verstanden werden. Nicht nur, wie beim produktionsorientierten Ansatz, durch selbst produzierte Dramentexte, sondern auch über das Ausprobieren des Theaterspiels selbst. Das Verstehen von theatralen Zeichen soll durch das eigene Probieren passieren. Die moderne Theaterpädagogik sieht das Theaterspielen als Möglichkeit, die eigene Lebenssituation der Spieler und Spielerinnen sowie ihr Verhalten und ihre gesellschaftlichen Rollen durch die

⁷⁷ Vgl.: Bidlo, Tanja: Theaterpädagogik. Einführung, Essen 2006, S.30-31.

⁷⁸ Siehe: Ebda., S.31.

⁷⁹ Vgl.: Denk/Möbius (2010), S.91.

⁸⁰ Vgl.: Bidlo (2006), S.19-20.

⁸¹ Vgl.: Ebda., S.25.

⁸² Siehe: Ebda., S.26.

Auseinandersetzung mit fremden Rollen zu reflektieren. In der Schule bedeutet dies, dass Schüler und Schülerinnen aus ihrem eigenen Empfinden und Denken heraus handeln sollen. Und zwar durch die Arbeit innerhalb eines Gruppenprozesses, der eine ästhetische Gestaltung einer Bühnenaufführung für ein Publikum zum Ergebnis hat.

3.2.2.2 Das Freifach „Darstellendes Spiel“ und seine Umsetzung im regulären Deutschunterricht

Als Darstellendes Spiel bezeichnet man meist das Schulfach „Bühnenspiel“, das die Fächer Musik, Kunst und Ästhetische Bildung verknüpft und ergänzt. Es vereint praktische Fertigkeiten wie Ausdrucksfähigkeit, Beobachtungsgabe, sinnliche Wahrnehmung und dramatisches Agieren und eignet sich dadurch für die Bildung und Erziehung von Persönlichkeiten. Dabei werden Elemente der theatralen Darstellung als Hilfsmittel angewandt, wie beispielsweise alle Ausdrucksformen des Theaters, der Literatur sowie der Einsatz der Sprache und des Körpers⁸³. Die über Jahre bestehende Eigenständigkeit eines solchen Faches zeigt ein weiteres Mal, wie wichtig das Thema genommen werden muss.

Der Begriff selbst entstand in den 1970er-Jahren und versuchte pädagogische Konzepte vom professionellen Theater abzugrenzen. Viele Spielleiter und Spielleiterinnen an Schulen orientierten sich hauptsächlich an ästhetischen Inszenierungskonzepten professioneller Theater beziehungsweise an der reformpädagogischen Laienspielbewegung, welche Rhythmus, Bewegungsspiel und Gruppenausdruck in den Vordergrund stellten⁸⁴. Der Begriff Darstellendes Spiel beschreibt eine Verbindung zwischen der darstellenden Kunst sowie einer pädagogisch ästhetischen Dimension. In Deutschland ist diese Form des theatralen Spiels bereits in manchen Bundesländern mit Benotung in den Regelunterricht eingebaut. Die innerhalb dieses Faches behandelten Gegenstände sind, neben der Verbindung mit der Tradition und dem Anspruch an das professionelle Theater, Gestaltung, Wahrnehmung und die Reflexion der eigenen Welt. In diesem Zusammenhang sollen über das Darstellende Spiel soziale Verhaltensweisen eingeübt und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit sowie der konstruktive Umgang mit Konflikten gefördert werden. Die wesentlichen Zeichensysteme des Theaters sollen erkannt und bestenfalls selbst angewandt werden⁸⁵. Das Spiel als Methode kommt auch bei der Bearbeitung und Interpretation von literarischen oder fiktionalen Texten zum Einsatz. Der Text ist lediglich die Basis für eine Analyse, in der die Leserinnen und

⁸³ Vgl.: Loy, Judith: Darstellendes Spielen als pädagogisches Mittel zur Selbstreflexion, Dissertation, Universität Wien 2004, S.54.

⁸⁴ Vgl.: Koch/Streisand (2003), S.67-68.

⁸⁵ Vgl.: Ebda., S.67-68.

Leser ihren eigenen Erfahrungshorizont durch eine Identifikation mit den Figuren einfließen lassen können und sollen, um dadurch Textpassagen durch den Einsatz des Körpers lebendig werden zu lassen⁸⁶.

Harro Müller-Michaels bringt das Darstellende Spiel in die Diskussion um die Dramenbehandlung ein und versucht es mit dem bestehenden Umgang mit Dramen im Unterricht zu verbinden, um eine ganzheitliche Behandlung dieses Genres zu ermöglichen⁸⁷. Im Zentrum seiner Monografie steht der Wunsch, dramatische Formen in den Regelunterricht einzubauen⁸⁸. Nicht nur im Sinne des Jugendtheaters, sondern auch in Form des Puppenspiels, des Hörspiels, der Improvisation und des Stegreifspiels sowie durch Film und Fernsehen. Darüber hinaus soll eine gleiche Wertigkeit von lyrischen, epischen und dramatischen Texten gegeben sein⁸⁹. Er führt in seiner Arbeit „Dramatische Texte im Deutschunterricht“ die beiden zuvor als getrennt betrachteten Bereiche des Darstellenden Spiels und der Dramenbehandlung im Unterricht zusammen und schafft ein Bewusstsein dafür, dass es außerhalb von lyrischen und epischen Texten auch Jugendliteratur im Bereich des Dramas gibt⁹⁰.

Sowohl im Sprach- als auch im Literaturunterricht wird der Einsatz verschiedener Formen des Spiels immer öfter gefördert. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch sind wesentlich von Interaktion, Situation und der damit verbundenen Kommunikation abhängig. Auch im Literaturunterricht ist die Imagination der Räume, Menschen oder Aktionen eines Romans ausschlaggebend für seine Bearbeitung. Das Spiel im Deutschunterricht weist eine historische Entwicklung seit den 1960er-Jahren auf⁹¹. Es fördert über theaterpädagogische Zugänge die Kreativität der Schülerinnen und Schüler, hilft ihnen bei der Entwicklung kognitiver und affektiver Fähigkeiten und bahnt somit als Unterrichts- und Bildungsgegenstand den Weg zum dramatischen Kunstwerk⁹². Schülerinnen und Schüler sollen nicht mehr nur ausschließlich auf Gattungskriterien, sondern ebenso auf den dramatischen Ausdruck und sein Zustandekommen neugierig gemacht und dafür sensibilisiert werden. Wesentlich ist die Bearbeitung grundlegender Ausdrucksformen wie der Handlung, der Charakteristiken und Figuren, des Spannungsaufbaus, aber auch nonverbaler Aspekte wie Gestik und Mimik, Körpersprache oder Bühnenbild. Außerdem wird die Verbindung von Spiel und Publikum als

⁸⁶ Vgl.: Koch/Streisand (2003), S.71-72.

⁸⁷ Vgl.: Müller- Michaels (1975), S. 9.

⁸⁸ Vgl.: Paule (2009), S.71.

⁸⁹ Vgl.: Ebda., S.147-148.

⁹⁰ Vgl.: Müller-Michaels (1975), S.9-10.

⁹¹ Vgl.: Koch/Streisand (2003), S.71-72.

⁹² Vgl.: Groth, Karin: Das darstellende Spiel im Deutschunterricht, In: Erich Wolfrum (Hg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturpädagogik, Göttingen² 1972, S.635.

Form der Kommunikation verstanden. Das gattungsspezifische Zeichensystem, bei dem beim Zuschauer eine Wirkung erzielt werden kann, soll bestenfalls von den Schülerinnen und Schülern erkannt und verstanden werden. An diesem Punkt muss die Besprechung des Dramas ansetzen. Die Bewertung des dramatischen Spiels hängt wesentlich von seinem Betrachter ab und davon, welche eigenen Erfahrungen man in dieses Geschehen einbindet. Eine kritische Distanz ist demnach nur begrenzt möglich und bedarf einer ausreichenden Vorbereitung im Deutschunterricht⁹³.

Abschließend kann also gesagt werden, dass das Darstellende Spiel und seine theaterpädagogischen Methoden Spielbegeisterung und Bildung vereinen und innerhalb der Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler folgende Bereiche fördern: den geistigen Bereich (schöpferisches Denken und situationsgerechtes Handeln), den sozialen Bereich (Selbstbehauptung, Kontaktpflege und/oder Teamarbeit), den sprachlichen Bereich (mündliches und schriftliches Sprachgestalten, Dialoge und das Hinführen zur dramatischen Dichtung) sowie den körperlichen Bereich (Motorik, Mimik und Gestik)⁹⁴.

Die stetig wachsenden Bemühungen der letzten Jahre, Darstellendes Spiel in den Unterricht einzubauen, sind am besten durch die Verwendung von theaterpädagogischen Übungen und Spielen umzusetzen. Ein positiver Nebeneffekt ist die Stärkung der Klassengemeinschaft⁹⁵. Für die szenische Arbeit an Themen gilt, dass sowohl das Produkt der Arbeit als auch der Weg dorthin in gleichem Maße bedeutsam sind⁹⁶.

3.2.2.3 Simulierte Dramaturgie und szenisches Interpretieren

Inszenierung beginnt bereits bei der Lektüre eines Dramas. Bereits das Lesen eines Textes ist mit bestimmten Vorstellungen verbunden, wie das Gelesene aussehen mag. Bei einem Drama spielen sich hierbei erste mentale Versuche der Leserin / des Lesers ab, sich das Gelesene auf der Bühne vorzustellen. Man bezeichnet dieses didaktische Prinzip als simulierte Dramaturgie, die nicht über kognitive Inszenierungsvorstellungen hinausgeht. Es gibt allerdings auch Ansätze, bei denen mit authentischen Zeichensystemen des Theaters gearbeitet wird und tatsächlich dramatische Texte inszeniert werden⁹⁷.

⁹³ Vgl.: Koch/Streisand (2003), S.88-89.

⁹⁴ Vgl.: Groth (1972), S.653.

⁹⁵ Vgl.: Koch/Streisand (2003), S.67-68.

⁹⁶ Vgl.: Abraham/Kammler (2005), S.5.

⁹⁷ Vgl.: Paule (2009), S.83.

Wagt man nun den Sprung hin zum szenischen Arbeiten, lassen sich Konzepte in zwei Richtungen unterscheiden: produkt- oder prozessorientiert. Wenn das Ziel eine Aufführung am Ende der Erarbeitung ist, spricht man von produktorientierten Formen. Das szenische Arbeiten ist prozessorientiert, die Interpretation der Schülerinnen und der Schüler steht im Vordergrund. Im regulären Unterricht sind Inszenierungen von Theaterstücken, also der produktorientierte Ansatz, nur in kurzen Szenenausschnitten ausführbar⁹⁸.

Die simulierte Inszenierung bleibt ein Gedankenexperiment, das szenische Interpretieren geht noch einen Schritt weiter und arbeitet mit authentischen Zeichen wie einer Bühne, den Figuren oder Requisiten, der literarische Text wird durch theatrale Hilfsmittel szenisch interpretiert⁹⁹. Dramatische Texte, die natürlich für eine Aufführung auf der Bühne konzipiert und geschrieben wurden, sind, so Scheller, nur zu verstehen, wenn sie durch Schauspielerinnen und Schauspieler beziehungsweise durch die Vorstellungskraft der Leserin / des Lesers in Szene gesetzt werden. Da jedoch im Kopf bestehende Inszenierungen und ihre damit verbundenen Emotionen, Stimmungen oder Identifikationen nicht abgebildet werden können, müssen sie szenisch so dargestellt werden, dass neben Handlung und Figuren eines Textes ebenfalls die Haltungen der Interpreten sichtbar und bewusst gemacht werden können. Dieser Überlegung folgte die Konzeption des Szenischen Interpretierens, das an offenen sowie geschlossenen Dramen erprobt und überarbeitet wurde¹⁰⁰. Der literarische Text soll also durch das szenische Interpretieren Körper bekommen, empfunden und somit klar verständlich werden. Diese Form des Unterrichts distanziert sich von herkömmlichen Formen durch den Einsatz des Körpers. Das szenische Arbeiten an Texten ermöglicht es, zu improvisieren und den Gegenstand letztendlich durch entdeckendes Lernen zu erschließen.

Da das Drama in seiner Wirklichkeit auf die Bühne übersetzt werden muss, gehört zum Wort und seiner Analyse auch das Mimische¹⁰¹. Die ausgewählten methodischen Verfahren müssen konkrete Vorstellungen über die Geschichte oder Lebenssituation von Figuren ermöglichen. Diese sollen in szenische Handlungen umgesetzt und schließlich durch die einzelnen Darstellungen reflektiert werden¹⁰².

Im Unterricht können durch die szenische Interpretation unterschiedliche Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Identitätsfindung unterstützen. Ebenfalls können sie dadurch eigene Vorstellungen Menschen gegenüber, die in

⁹⁸ Vgl.: Ebda., S.90.

⁹⁹ Vgl.: Paule (2009), S.92.

¹⁰⁰ Vgl.: Scheller (2010), S.17.

¹⁰¹ Vgl.: Koch/Streisand (2003), S.71-71.

¹⁰² Vgl.: Paule (2009), S.94.

unterschiedlichen Lebenszusammenhängen handeln, entwickeln, ohne auf öffentlich und jugendkulturell inszenierte Bilder Rücksicht zu nehmen¹⁰³. Die szenische Interpretation kann dazu beitragen, dramatische Texte kennenzulernen, zu verstehen und zu deuten und damit literarisches Lernen bewirken. Methoden seien nach Scheller von den Schülerinnen und Schülern selbst verfasste Rollenbiografien der Hauptpersonen des Stücks, sogenannte Rollentexte, beziehungsweise der Entwurf von Standbildern, Momentaufnahmen des Handlungsprozesses, die durch ihre Isolation aus dem Stück einzeln besprochen und interpretiert werden können¹⁰⁴.

Diese Ansätze zielen allerdings darauf ab, Schülerinnen und Schüler auf ihre Rolle als Theaterzuschauerinnen und Theaterzuschauer vorzubereiten, da es nicht ausschließlich um die Interpretation eines dramatischen Textes geht, sondern auch um eine Auseinandersetzung mit inszenatorischen Zeichensystemen und die Wirkung dieser theatralen Zeichen¹⁰⁵. Sie verfolgen das Ziel, das Genre Theater durch szenische und körperliche Arbeit erfahrbar zu machen und überschneiden sich in vielerlei Hinsicht. Dennoch sollte der dramatische Text nicht zum schlichten Anlass für das Spiel verkommen.

3.2.2.4 Praktische Methoden für das Inszenieren von Dramen

Auch für das Inszenieren von Dramen beziehungsweise Dramenausschnitten werden in der Literatur praktische Übungen genannt. Es folgen Methoden, die leicht in den Regelunterricht einzugliedern sind, da sie nicht viel Raum in Anspruch nehmen und auch vom zeitlichen Standpunkt aus praktikabel scheinen.

Rollengespräche

Bei Rollengesprächen wird von einem konkreten Textausschnitt ausgegangen, der durch das Nachempfinden der Gefühle der sprechenden Figuren besser verstanden werden soll. Rollengespräche passieren spontan und werden improvisiert, ohne dabei eine komplexe Handlung aufkommen zu lassen. Die Sprech-, Argumentations- und Kommunikationsweisen der zu spielenden Figur sollen dem Text oder der Textstelle entnommen werden, werden jedoch automatisch durch die Interpretationen der Schülerinnen und Schüler, die die Rollen durch diese Methode selbst verkörpern, ergänzt. So können Gedanken und Gefühle

¹⁰³ Vgl.: Scheller (2010), S.75-76.

¹⁰⁴ Vgl.: Ebda..

¹⁰⁵ Vgl.: Ebda., S.83.

ausgesprochen, Beziehungen geklärt und Erlebnisse verarbeitet werden¹⁰⁶. Dieser Methode ähnlich ist das Improvisieren von Szenen, die schon etwas komplexer sein können. Ein Beispiel wäre ein alternativer Lösungsvorschlag zum Szenenausgang¹⁰⁷. Der Vorteil dieses Zugangs ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler selbst einbringen können.

Rollengespräche können auf viele Arten in den Regelunterricht eingegliedert werden. Durch Selbstgespräche von Figuren zum Beispiel werden Gedanken und Gefühle ausgesprochen, Rolleninterviews und Rollenbefragungen zeigen Lebensgeschichten und Identitäten auf, in Gesprächen mit anderen Figuren ist es möglich, momentane Situationen, Stimmungen und Motive aufzuzeigen und zu klären. Die Vorgabe des Textes und die Rollen bieten den Jugendlichen die Möglichkeit, eigene Wünsche und Vorstellungen in einem geschützten Rahmen auszudrücken und zu neuen Ergebnissen zu kommen¹⁰⁸.

Habitus- und Haltungsübungen

Durch Habitus- und Haltungsübungen sollen Figuren und ihre Charakterzüge besser verstanden werden, indem man sich in die typische Körperhaltung ebendieser versetzt, beispielsweise beim Sitzen, Gehen oder Stehen. Nachdem selbst ausprobiert wurde, wie sich eigene Gefühle und Haltungen durch Körpersprache verändern, kann im Anschluss mit den anderen „Figuren“ im Raum interagiert werden. Die gemachten Erfahrungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler werden im Anschluss in Gesprächen ausgewertet. In der Regel wird diese Methode angewandt, wenn die Schülerinnen und Schüler zuvor Selbstdarstellungen für eine literarische Figur geschrieben haben¹⁰⁹.

Szenische Improvisation

Um Dialoge, Handlungsmuster, Szenen, Haltungen oder Deutungsversuche zu erproben, bietet sich die szenische Interpretation an. Vorstellungen, die durch den Text entstanden sind, werden spontan in Handlungen umgesetzt und mit eigenen Worten gespielt. Die dadurch entstandenen Haltungen und Ausdrucksweisen können variiert werden, um zu sehen, wie sie sich beispielsweise durch eine andere Intonation oder Lautstärke, beziehungsweise durch diverse andere Inputs der Lehrperson verändern. Diese Übungen sind in vielen

¹⁰⁶ Vgl.: Scheller (2010), S.67.

¹⁰⁷ Vgl.: Ebda., S.71-72.

¹⁰⁸ Vgl.: Ebda., S.67-68.

¹⁰⁹ Vgl.: Ebda., S.65.

unterschiedlichen Varianten durchführbar, die mehr oder weniger Zeit in Anspruch nehmen¹¹⁰.

Standbilder

Standbilder sind Momentaufnahmen, die von den Schülerinnen und Schülern durch ihren Körpereinsatz dargestellt und somit festgehalten werden. Sie können von Schülerinnen und Schülern „gebaut“ werden, um soziale Situationen, Personenkonstellationen und Beziehungsstrukturen aufzuzeigen, entstehen jedoch auch beim „Einfrieren“ szenischer Spielhandlungen. Diese Methode ist schnell erlernbar und mühelos in den schulischen Alltag einzugliedern. Sie kann in unterschiedlichen Varianten erprobt werden. Neben dem Einfrieren von szenischen Situationen können Momente dargestellt werden, Statuen in abstrakten Beziehungskonstellationen improvisiert oder analysiert beziehungsweise Gefühle, durch das Fixieren einer Haltung, aufgezeigt werden¹¹¹.

Neben diesem sehr kurz gehaltenen Angebot möglicher praktischer Übungen für den Deutsch- und Dramaunterricht gibt es viele weitere Werke, die die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern anhand theaterpädagogischer Übungen zum Thema haben. Ein Beispiel in diesem Zusammenhang wäre „Workshop Improvisationstheater“ von Radim Vlcek¹¹², das sich als katalogisiertes Werk versteht und versucht, dreierlei darzustellen:

- eine systematische Anleitung zum Aufbau eines Improvisationstheater-Workshops,
- einen Leitfaden für Pädagogen, Psychologen und andere im sozialen Bereich Arbeitende, zur Konstruktion eines Ausdrucks-, Selbsterfahrungs- und Theaterworkshops
- sowie einen Ideenpool, der neben seiner pädagogischen Ausrichtung auch der Unterhaltung dient¹¹³.

Weitere in diesem Sinne verwendbare Werke stammen von Keith Johnstone und werden auch innerhalb des Curriculums zum Lehrgang „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste“ für eine weiterführende Lektüre empfohlen. Es handelt sich hierbei um die Arbeiten

¹¹⁰ Vgl.: Scheller (2010), S.71-72.

¹¹¹ Vgl.: Ebda., S.72-74.

¹¹² Vgl.: Vlcek, Radim: Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik, Donauwörth⁵ 2008.

¹¹³ Vgl.: Ebda., S.9-10.

„Theaterspiele“¹¹⁴ sowie „Improvisation und Theater“. Er entlarvt in seinen Werken den Begriff „Status“ als grundlegendes Element menschlicher Aktion und ermutigt seine Studenten, sich spielerisch damit auseinanderzusetzen¹¹⁵.

Bei diesen Zugängen handelt es sich vorwiegend um theaterpädagogische, die das Erleben von Drama so spannend und vielseitig wie möglich gestalten und daher auch im regulären Deutschunterricht ihren Platz finden sollten.

3.2.3 Dramen als Aufführung rezipieren

Das aufgeführte Drama und das Theater als sein medienspezifischer Ort stehen bei der Behandlung von Dramen im Deutschunterricht nur selten im Zentrum der Aufmerksamkeit¹¹⁶. Es gibt bis heute keine Regelungen, die Aufführungen sowie den Aufführungsort Theater zum Gegenstand des Unterrichts machen. Die Rezeption von Theateraufführungen bleibt für Lehrpersonen ein Experimentierfeld, da es bis heute keine theaterwissenschaftliche beziehungsweise praktische Ausbildung in diesem Bereich gibt. Die Beschreibung, Analyse oder Kritik einer Aufführung zählt zu den Aufgabenfeldern der Theaterwissenschaft, was eine Distanzierung der Lehrpersonen zum Theater zur Folge hat, die wiederum gravierende fachliche Defizite hervorruft. Die beiden oben vorgestellten Konzepte „Dramen lesen“ und „Dramen inszenieren“ konnten sich daher eher im Deutschunterricht etablieren als der Besuch von Theateraufführungen¹¹⁷. Probleme resultieren vor allem daraus, dass Lehrerinnen und Lehrer die notwendigen Kriterien einer Inszenierung selbst nicht gut genug kennen, um sie in ihrem Unterricht an ihre Schülerinnen und Schüler weitergeben zu können. Daher ist ein simples Auffordern zu Aufführungsbesprechungen oder Inszenierungsgesprächen nicht zielführend. Um Aufführungen gezielt zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, empfiehlt auch Gabriela Paule, vorerst praktische Methoden einfließen zu lassen. So können eine dramenadäquate Lektüre sowie erste Einblicke in den Produktionsprozess einer Inszenierung gefördert werden, um damit Schülerinnen und Schüler für theatrale Qualitäten von dramatischen Texten zu sensibilisieren und schließlich implizit den Zuschauerblick zu schulen¹¹⁸. Eine andere Qualität hat es, wenn sich Jugendliche mit einer fertigen Inszenierung konfrontiert sehen, in der Elemente nicht mehr isoliert betrachtet werden können, sondern in ihrer Komplexität simultan wahrgenommen werden. Hier kann es schnell zu

¹¹⁴ Vgl.: Johnstone, Keith, Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport, 6. Auflage, Berlin 2006.

¹¹⁵ Vgl.: Bidlo (2006), S.106-107.

¹¹⁶ Vgl.: Paule (2009), S.104.

¹¹⁷ Vgl.: Ebda., S.105.

¹¹⁸ Vgl.: Ebda., S.105-106.

Missverständnissen oder fehlendem Verständnis kommen. Nicht zu vernachlässigen ist der individuelle Stil einer jeden Inszenierung, der ebenfalls Probleme mit sich bringen kann¹¹⁹.

Die Auseinandersetzung mit Theateraufführungen muss also als eigener Zugang gesehen werden und soll daher auch hier im Speziellen behandelt werden. Alle bereits vorgestellten Ansätze sollen ideale Rahmenbedingungen für eine Hinführung der Jugendlichen an das Theater schaffen, die Aufführungen selbst werden hier jedoch oft nicht Thema unterrichtlicher Reflexion.

3.2.3.1 Theaterbesuche als Gegenstand des Deutschunterrichts

Das Verstehen theatraler Zeichensysteme bekommt in einer tatsächlichen Aufführung eine andere Qualität. Sie werden miteinander verknüpft und müssen von den Zuschauern/-innen in ihrer Gesamtheit wahrgenommen und verstanden werden¹²⁰. Ohne eine Sensibilisierung in diesem Bereich kann dieser Vorgang nur teilweise befriedigend vonstattengehen und das, obwohl die Berührung mit dem Drama viel häufiger über die Aufführung passiert als über den Damentext. Das durch die Medienentwicklung entstandene umfangreiche außerschulische Kulturangebot sollte, nach Stocker¹²¹, für die Jugendlichen nutzbar gemacht werden und könnte somit eine literarische Erziehung, die vor allem auf die außer- und nachschulische literarische Praxis der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sei, bewirken¹²². Aus diesem Grund erhielt die Auseinandersetzung mit Aufführungen im Deutschunterricht größere Bedeutung. Die Mediendidaktik und somit auch die Theaterdidaktik wurden in den Deutschunterricht eingegliedert, weil die Schule den gesamtulturellen Raum nutzen sollte. Die unterrichtliche Dramenlektüre sollte daher durch Theaterbesuche und szenisches Spiel begleitet werden¹²³. Durch dieses Angebot erhoffte man sich eine stärkere Öffnung des Unterrichts in Richtung Theater, was sich jedoch als problematischer Ansatz darstellt¹²⁴.

Das literaturdidaktische Ziel des Deutschunterrichts ist es, das ästhetische Produkt der Theateraufführung zu erkennen. Ein solches Kunstwerk, vor allem im zeitgenössischen Bereich, ist möglicherweise auch ganz vom Damentext getrennt und als eigenständiges theatrales Kunstwerk zu verstehen. Vor allem für den Unterricht mit jüngeren Schülerinnen und Schülern, die noch keine ganzen Dramen lesen, könnte eine Aufführung relevant werden.

¹¹⁹ Vgl.: Paule (2009), S.106.

¹²⁰ Vgl.: Ebda., S.107.

¹²¹ Vgl.: Stocker, Karl: Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht, Donauwörth 1972.

¹²² Siehe: Ebda., S.16.

¹²³ Vgl.: Ebda., S.28.

¹²⁴ Vgl.: Paule (2009), S.109.

Dominant werden diese Aspekte in der zeitgenössischen Theaterpraxis, bei der das Körperliche und die Raumzeichen im Mittelpunkt der oft von drastischen Brüchen durchzogenen Inszenierung stehen¹²⁵. Sollte das Literaturwissen als Teil einer umfassenden ästhetischen Bildung vermittelt werden, geht dies meist Hand in Hand mit spiel- und theaterpädagogischen Ansätzen¹²⁶. „Theaterspielen ist in seiner Grundstruktur als ästhetisches Handeln zu begreifen“¹²⁷. Demnach gewinnt es im Deutschunterricht immer mehr an Bedeutung, vor allem, da es ihn subjektorientiert werden lässt und produktive sowie kreative Momente mit einschließt. Gegenwartsliteratur wurde in der Deutschdidaktik stets als besondere Herausforderung wahrgenommen¹²⁸, mit dem Drama verhält es sich nicht anders. Um solche Herausforderungen meistern zu können, ist ein entsprechendes Wissen und Zuschauertraining notwendig. Ästhetische Erfahrung und die Reflexion der eigenen Wahrnehmung können nur unter den folgenden Bedingungen stattfinden:

- Ein Unterricht, der das Drama zum Thema hat, muss das nötige Vorwissen bereitstellen, um eine persönliche Auseinandersetzung zu ermöglichen.
- Er muss das Lesen-Lernen theatraler Zeichensysteme beinhalten.
- Er muss Äußerungskompetenz über Inszenierung fördern, Kunst muss geübt und kultiviert werden.
- Er muss die gleichzeitige Anwesenheit von Akteuren und Zuschauern im Theaterraum und damit die spezifische Medialität von Theater zum Thema machen¹²⁹.
- Er muss außerdem zeitlich so geplant werden, dass die notwendigen Vorbereitungen zum Aufführungstermin abgeschlossen sind.

Clemens Kammler erwähnt immer wieder, dass der Dramenunterricht das zeitgenössische Theater zu sehr aussparen würde. Mögliche Gründe seien, dass der Begriff „Gegenwartsliteratur“ zu vage ist und oft mit Nachkriegsliteratur abgehandelt wird¹³⁰. In einer Reihe von Arbeiten, die daraufhin entstanden, wurde zwar das zeitgenössische Theater angesprochen, allerdings ausschließlich in Form von Texten und nicht unter Berücksichtigung tatsächlicher Theaterbesuche¹³¹. Dass der Deutschunterricht vor Besuchen zeitgenössischer

¹²⁵ Vgl.: Paule (2009), S.259-260.

¹²⁶ Vgl.: Schüler, Frieder/Zimmermann, Michael: Spiel- und theaterpädagogische Ansätze. In: Bogdal, Korte (Hg): Grundzüge der Literaturdidaktik, München⁵ 2010, S.258.

¹²⁷ Siehe: Ebda.

¹²⁸ Siehe: Ebda.

¹²⁹ Vgl.: Schüler/Zimmermann (2010), S.258-259.

¹³⁰ Vgl.: Kammler (2005), S.83.

¹³¹ Vgl.: Paule (2009), S.110.

Stücke zurückschreckt, liegt oft an den Stücken selbst. Sie widersetzen sich allen Regeln der klassischen Dramaturgie und dekonstruieren konventionelle Formen¹³². Genau an diesem Punkt kann jedoch nach Hans-Thies Lehmann die Möglichkeit ergriffen werden, zu autonomer ästhetischer Erfahrung zu gelangen. Da diese Stücke auf keiner logischen Handlung aufbauen, in der Figuren durch ihr Handeln den Weitergang bestimmen, sind sie besser dafür geeignet, die heutige Wirklichkeit auszudrücken¹³³. Das Problem der Bearbeitung im Deutschunterricht rührt daher, dass zeitgenössische Stücke für den Einsatz im Unterricht empfohlen werden, es allerdings keinen Kanon und kaum Materialien dazu gibt, um die Wahl der Stücke für den Unterricht zu erleichtern. Trotzdem wird der Besuch von zeitgenössischen Theateraufführungen als sehr wichtig empfunden. Die Diskussion der didaktischen Reflexion beschränkt sich hierbei jedoch ein weiteres Mal auf Damentexte, nicht auf konkrete Aufführungen und Inszenierungen¹³⁴.

3.2.3.2 „Jugendtheater“ und zeitgenössisches Theater

Vor allem jüngere Klassen, für die es kaum altersangemessene und gleichsam repräsentative Stücke gab, stellten bisher ein großes Problem dar. Man vertrat die Meinung, dass man, wenn man auf die Altersgemäßheit der jeweiligen Formen achte, einen spielerischen und für das Zielpublikum lebensnahen Zugang zu dramatischer Gestaltung schaffen könne¹³⁵. Das Programm „Theater der Jugend“ liefert in diesem Bereich zwar Vorschläge, diese sind jedoch oft unbefriedigend und liefern kein breites Spektrum an unterschiedlichen Theaterformen. Bei genauerem Studium deutschdidaktischer Zeitschriften entstand für Gabriela Paule der Eindruck, dass diese nur unzureichend reflektiert und einzig von Lore Lucas entsprechend behandelt wurden. Lucas liefere, so Paule, einen Überblick über die Entwicklung ebendieser, stelle ausgewählte Stücke vor und beleuchte sie in didaktischer Hinsicht¹³⁶. Die nähere Betrachtung ihrer Artikel bestätigt dies. Vor allem das Kindertheater ist für sie eine soziokulturelle Erscheinung, bei der künstlerische und pädagogische, politische, soziokulturelle und psychologische Faktoren zusammenwirken¹³⁷. Lore Lucas bezeichnet das Kindertheater als Erlebnistheater, in dem Bewusstseinsprozesse über das emotionale Erleben ausgelöst werden. Unterhaltungs- und Problemtheater halten sich innerhalb der Jugendstücke die Waage und lassen somit einen Rahmen von inhaltlichen Erfordernissen sowie

¹³² Vgl.: Paule (2009), S.110.

¹³³ Vgl.: Lehmann (1999), S.27-28.

¹³⁴ Vgl.: Paule (2009), S.111.

¹³⁵ Vgl.: Ebda., S.87-88.

¹³⁶ Vgl.: Ebda., S.151.

¹³⁷ Siehe.: Lucas (1982), S.5.

dramaturgischen, szenischen und rezeptionsästhetischen Aspekten. Hierbei soll dem Kind, beziehungsweise der/dem Jugendlichen, keinesfalls eine heile Welt vorgespielt werden. Vielmehr soll die Abbildung von Problemen, die aus der Lebenswelt der Jugendlichen stammen, dazu auffordern, spielerisch an ein Thema heranzugehen. Das eigene Ich soll eine Welt außerhalb eigener Erfahrungsbereiche entdecken können, um somit selbst davon zu profitieren. Außerdem soll das entsprechende Stück die Fantasie der Jugendlichen anregen, die sie durch Frustration und gesellschaftliche Zwänge oft nicht mehr ausleben können¹³⁸. Die Dramaturgie eines Kinder- oder Jugendstücks unterscheidet sich nicht wesentlich von Stücken, die für Erwachsene konzipiert wurden. Dennoch muss im Jugendstück, aufgrund des begrenzten Verständnishorizonts, die Fabel des Stückes sehr konkret und einfach ausgeführt sein¹³⁹.

Lösungsvorschläge zur Vorbereitung auf Aufführungsbesuche waren unter anderem der strukturorientierte Ansatz, der die Lektüre von Dramenausschnitten forcierte, der lehrgangsorientierte Ansatz, der die Integration von Stegreifspielen, Kasperspielen oder Pantomime forderte, beziehungsweise verschiedene mediale Herangehensweisen an dramatische Formen, wie Hörspiel, Fernsehspiel oder Film¹⁴⁰. Durch diesen Blick auf verschiedene Medien sollen die Lernenden immer wiederkehrende Strukturen dramatischer Formen kennenlernen, aber auch allgemein etwas über dramatische Genres erfahren¹⁴¹. „Das Verbindende der dramatischen Formen soll also stärker hervortreten als das jeweils Medienspezifische“¹⁴². Auch Karl Stocker beschränkt seine Konzepte für den Unterricht nicht ausschließlich auf das Drama, sondern geht darüber hinaus näher auf verschiedene Medienformen ein¹⁴³:

Die Weichen werden in der Schule gestellt, ob es ein kritisches Theaterpublikum, einen interessierten Stamm von Hörspielfreunden, ob es aufgeschlossene Filmbesucher und programmselektierende Fernsehkonsumenten geben wird¹⁴⁴.

Er ruft zur Arbeit mit Gegenwartsliteratur und neuen Dramaformen auf, ohne natürlich auf das traditionelle Theater zu verzichten¹⁴⁵ und liefert ebenfalls didaktische Konzepte für das

¹³⁸ Vgl.: Lucas (1982), S.3.

¹³⁹ Vgl.: Ebda., S.4.

¹⁴⁰ Vgl. Paule (2009), S. 147.

¹⁴¹ Vgl.: Ebda., S.72.

¹⁴² Siehe: Ebda.

¹⁴³ Vgl.: Stocker (1972), S.13.

¹⁴⁴ Siehe: Ebda. S.13.

¹⁴⁵ Vgl.: Stocker (1972), S.13.

„Neue Hörspiel“ im Unterricht, das Gegenwartstheater, Film und Fernsehen sowie Beiträge zur didaktischen und methodischen Analyse des Dramenunterrichts¹⁴⁶. Der außer- sowie nebenschulische Lebensbereich müssen ebenfalls didaktisch reflektiert werden, wobei klassische und moderne Dramen gleichermaßen genutzt werden können und sich gegenüberstehen sollen¹⁴⁷. Die Wahl der Behandlung von moderner Dramatik rief jedoch immer wieder und ruft bis heute die Angst hervor, dass traditionelle Formen darüber vergessen werden.

Stocker versucht, die Problematik des Textes und die Problematiken aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zusammenzubringen und entwickelt eine Fülle von Konzepten für Lehrerinnen und Lehrer, um selbstständig Vorschläge für den Unterricht entwickeln zu können¹⁴⁸. Diese ausdifferenzierten Lernzielkataloge wurden jedoch oft kritisiert, da sie mit dem Gegenstand Literatur nicht kompatibel zu sein schienen¹⁴⁹.

Ein weiterer Versuch, eine Art Lehrgang für den Einbau dramatischer Formen in den Unterricht zu integrieren, stammt von Hermann Helmers. Er ordnet den einzelnen Sekundarstufen unterschiedliche mediale Textsorten zu¹⁵⁰. Durch diesen Blick auf die Differenziertheit sollen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, dramatische Genres zu erkennen und wiederkehrende Merkmale zu entdecken¹⁵¹. Auch Rolf Geißler entwickelt Konzepte zur Dramendidaktik, vor allem in Hinblick auf die moderne Dramatik. Er begründet dies mit ihrer Nähe zur Alltagssprache. Außerdem seien die gegenwärtige Weltsicht, die fehlende Versform und die prinzipiell eher offene Form schülergerechter und daher geeigneter für eine Einführung in das Drama an sich¹⁵². Er meint weiters, dass es für ein Drama keinen allgemeingültigen Methodenschlüssel gebe und werkspezifische Untersuchungen für jedes einzelne Werk sinnvoll wären. Die Behandlung eines Dramas fängt bei der Vorbereitung der Lehrperson an und muss neben der Lektüre der Dramen im Deutschunterricht beispielsweise durch Aspekte wie Figurendarstellungen und Regieanweisungen ergänzt werden¹⁵³. Welche Werke von der Lehrperson letztendlich gewählt werden, hängt von den jeweiligen Zielen ab. Die Postdramatik wird immer noch als große Herausforderung verstanden, so wie der Bezug zur Theatralität des Dramas.

¹⁴⁶ Vgl.: Stocker (1972), S.13.

¹⁴⁷ Vgl.: Ebda., S.14-15.

¹⁴⁸ Vgl.: Ebda.

¹⁴⁹ Vgl.: Paule (2009), S.75.

¹⁵⁰ Vgl.: Helmers, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung, Stuttgart¹⁰ 1979, S.326-360.

¹⁵¹ Vgl.: Paule (2009), S.72.

¹⁵² Vgl.: Geißler, Rolf: Drama im Unterricht. In: Erich Wolfrum (Hg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturpädagogik, Göttingen² 1972, S.455.

¹⁵³ Vgl.: Ebda., S.463.

3.2.3.3 Inszenierungsvergleiche

Bis in die Neunzigerjahre wurden Konzepte, die konkrete Aufführungen im Unterricht analysierten und besprachen, innerhalb der Dramenvermittlung nur sehr wenig eingesetzt. Dabei wurden vor allem Dokumentationen professioneller Theateraufführungen in den Unterricht eingebaut und Bühnenbilder, Regiebücher oder Theaterkritiken zu Rate gezogen. Hier spiegelt sich das Konzept der simulierten Inszenierung wider, das allerdings nicht auf eine konkrete Aufführung bezogen sein muss. Allerdings muss bei der Bearbeitung einer Theateraufführung auf eigene Theatermaterialien zurückgegriffen werden¹⁵⁴. Diese sind jedoch nur in geringem Maße vorhanden, was zwangsläufig zu unterrichtlichen Problemen führen muss. Lehrende verfügen leider meist über zu wenige Kompetenzen, um hier zu vermitteln, was eine entsprechende Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer erfordert. Die Rezeption des literarischen Textes durch das Theaterensemble und den Regisseur ergibt eine künstlerische Auseinandersetzung ebendieser Personen mit dem Drama und zeigt Sichtweisen, Lesarten und Interpretationen auf. Da ästhetische Texte generell die Möglichkeit bieten, unterschiedliche Deutungen und Schwerpunktsetzungen zuzulassen, wäre ein Vergleich unterschiedlicher Inszenierungen im Deutschunterricht gewinnbringend, vor allem um zu erkennen, dass die mentale Inszenierung einer jeden Leserin / eines jeden Lesers anders ist und das auch für Schülerinnen und Schüler gilt. Auch für das Interpretieren diverser Textsorten im Literaturunterricht könnte diese Methode förderlich sein. Essentiell in diesem Zusammenhang ist jedoch die Miteinbeziehung unterschiedlicher Inszenierungen, auch jener, die auf den ersten Blick von der Lehrperson als unpassend oder unbequem eingestuft werden¹⁵⁵.

Jede Inszenierung ist das Ergebnis eines geplanten, intentionalen Prozesses und zeigt eigene Schwerpunkte und Interpretationen. Es lässt sich weiters das Phänomen behandeln, dass unterschiedliche Inszenierungen unterschiedliche Rezipienten ansprechen. Eine Aufführung, die Jugendlichen missfällt, hat vorerst Enttäuschung und Ablehnung zur Folge. Umso wichtiger sind die Diskussion solcher Erlebnisse und der Vergleich mit positiven Theatererlebnissen, um zu besprechen, wie es besser gewesen hätte sein können¹⁵⁶.

¹⁵⁴ Vgl.: Paule (2009), S.118.

¹⁵⁵ Vgl.: Ebda., S.254-255.

¹⁵⁶ Vgl.: Paule (2009), S.272-273.

3.2.3.4 Praktische Methoden für das Rezipieren von Dramenaufführungen

Die nun folgenden Methodenvorschläge werden in der Literatur als sinnvoll empfunden um eine Aufführung zu rezipieren. Sie können nur nach dem Besuch einer Theateraufführung eingesetzt werden und bedürfen demnach auch einer guten Vorbereitung.

Theatrale Zeichen verstehen lernen

Um das Theater als eigene Kunstform zu verstehen, ist es notwendig, die Zeichensprache des Theaters zu beherrschen. Um dies im Unterricht ausreichend zu ermöglichen, ist es empfehlenswert, die Diskussion rund um Elemente zu bauen, die nicht wie Stimme, Körpersprache, Licht oder Bewegung flüchtig sind. Stabile theatrale Zeichen wie das Bühnenbild oder Kostüme bieten sich für eine Behandlung sehr an, da sie leichter zu beschreiben sind und man sie auf ihre Funktion hin hinterfragen kann. Sie sind beispielsweise durch Theaterfotos sehr leicht fassbar und eignen sich für einen Einstieg in die Dramadidaktik.

Für den Deutschunterricht ist es essentiell, bei einer möglichen Besprechung dieser Aspekte die Emotionen und sich ergebenden Stimmungen der Zuschauer, das heißt der Schülerinnen und Schüler, zu beobachten. Inwiefern beeinflussen der Raum und das Umgebende das Zuschauen und wird versucht, das Sehen dadurch in eine bestimmte Richtung zu leiten¹⁵⁷?

Erinnerungsprotokoll

Essentiell für die Analyse einer Aufführung ist ohne Zweifel eine konkrete Erfahrung mit einem Besuch einer solchen. Den Schülerinnen und Schülern soll während einer Theateraufführung der Raum gegeben werden, selbst individuelle Eindrücke zu vermerken, auf die in späterer Folge während des Unterrichts eingegangen werden kann, der in dieser Form sehr offen gestaltet werden muss, um auf die Rezeptionshaltungen der Schülerinnen und Schüler entsprechend eingehen zu können. Hier ist ein Erinnerungsprotokoll sinnvoll. Es stellt den Schülerinnen und Schülern die Aufgabe, nach dem Besuch der Aufführung, ohne Anspruch auf Chronologie und Vollständigkeit, ihre Eindrücke und Erinnerungen zu notieren. Diese Protokolle sollen allerdings nicht während einer Aufführung angefertigt werden, da der Verlust von Gesehenem während der Aufführung zu groß wäre. Außerdem ist genau jener Prozess interessant und profitabel im Unterricht behandelbar, der aufzeigt, an welche Szenen sich die Jugendlichen tatsächlich erinnern haben. Eine sinnvolle Methode im Unterricht wäre

¹⁵⁷ Vgl.: Paule (2009), S. 274-277.

die Sammlung von Erinnerungsprotokollen und der anschließende Diskussionsansatz an Szenen, die möglicherweise öfter genannt werden. Interessant sind die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Rezipienten zu derselben Szene¹⁵⁸.

Theaterkritiken

Um die Kritik der Schülerinnen und Schüler an einer Theateraufführung nicht zu einfachen Gefallens- oder Missfallensäußerungen werden zu lassen, ist ein Verständnis für die Feinheiten unterschiedlicher Inszenierungen, ein Beobachten und Beschreiben sowie das Verstehen von theatralen Zeichensetzungen und ästhetischen Äußerungen Voraussetzung.

Auf diese Punkte hin ist es möglich, auch tatsächlich bestehende Kritiken von Schülerinnen und Schülern untersuchen zu lassen. Viele Kritiken geben ausschließlich persönliche Meinungen wieder und gehen kaum ein auf unterschiedliche Ästhetiken oder Interpretationen. Letztendlich kann man die Methode so weit führen, dass am Ende die Schülerinnen und Schüler selbst Theaterkritiken schreiben sollen. Die Theaterdidaktik hat vor allem zum Ziel, den Schülerinnen und Schülern durch den Konsum vieler Theateraufführungen Wissen darüber zu vermitteln, ohne jedoch vorzuschreiben, was gefällt und was nicht¹⁵⁹.

3.3 Zusammenfassung

Die Gattung „Drama“ ist sehr vielschichtig und kann nur durch eine gleichmäßige Analyse aller drei Ansätze, des Lesens, des Inszenierens und des Rezipierens von Dramenaufführungen, sinnbringend besprochen werden.

Eine rein theaterpädagogische Bearbeitung würde, genauso wie eine ausschließliche Arbeit am Text, wesentliche Elemente des Dramas, vor allem im Deutschunterricht, der nicht als Schauspielunterricht gelten soll, aussparen. Um der Gattung gerecht zu werden, müssen alle besprochenen Elemente im gleichen Maße miteinander verbunden werden, um so das Drama in seiner Textform, aber auch in szenischer Umsetzung auf der Bühne erfahrbar zu machen¹⁶⁰.

Ein wichtiger Punkt ist in diesem Zusammenhang der tatsächliche Besuch einer Theateraufführung und seine Vor- und Nachbereitung, die den dramatischen Text letztendlich erst in seiner wahren Gestalt erfahrbar machen. Oft ist es jedoch so, dass der Schwerpunkt der Bearbeitung von Dramen im Unterricht auf der Lektüre von Dramentexten liegt, was

¹⁵⁸ Vgl.: Paule (2009), S.260-272.

¹⁵⁹ Vgl.: Ebda., S.281-282.

¹⁶⁰ Vgl.: Löbel, Ulrike: „Der Besuch der alten Dame“ im Deutschunterricht. Darstellungen dramendidaktischer Ansätze und ihrer Anwendung in Bezug auf Dürrenmats „Besuch der alten Dame“. Studienarbeit. Universität Augsburg 2010S.7.

erfahrungsgemäß für die Jugendlichen nicht allzu spannend ist, und weitere Aspekte nur peripher beleuchtet oder sogar völlig ausgespart werden. Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer verfügen bis zum heutigen Zeitpunkt kaum über eine fundierte Ausbildung im theaterwissenschaftlichen beziehungsweise praktischen Bereich, da es keine verbindlichen Regelungen gibt, das Theater zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Die unterrichtliche Arbeit mit diesem Thema bleibt für die Lehrperson großteils ein Experiment. Das simulierte Inszenieren konnte sich bis heute eher durchsetzen als die Auseinandersetzung mit einem theatralen Kunstwerk. Um dies zu fördern, müsste die Lehrperson selbst über ein Wissen Inszenierungsprozesse betreffend verfügen, weshalb die bloßen Aufforderungen der Schülerinnen und Schüler zu Aufführungs- beziehungsweise Inszenierungsgesprächen im Unterricht nicht weiterhelfen¹⁶¹. Diese Form der Ausbildung gab es jedoch für Lehrpersonen bisher nicht, erst seit Kurzem gibt es Versuche, diese Lücke zu füllen.

Der Lehrgang „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste in Schulen“ und seine theaterpädagogischen Methoden, die sich der Ausbildung mündiger Zuschauerinnen und Zuschauer widmet, sind unter diesen Gesichtspunkten im Bereich des Inszenierens und Rezipierens als Methode angesiedelt. Er versucht, Lehrpersonen ein Handwerkszeug in die Hand zu geben, um ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Schülerinnen und Schüler auf das Theatererlebnis vorzubereiten und das daraus resultierende kreative Zuschauen zu fördern. Der theaterpädagogische Zugang bedient sich praktischer Übungen des szenischen Interpretierens und des Darstellenden Spiels, die innerhalb des Lehrgangs von der Vortragenden im Hinblick auf eine mögliche Unterrichtssituation weitergegeben wurden. Einen weiteren Schwerpunkt setzt er in der Rezeption postdramatischer Stücke, die hier ebenfalls bereits genannt wurden. Inwiefern diese Informationen an interessierte Lehrpersonen durch die Vortragende weitergegeben werden, soll im Anschluss an die Darstellung des Entstehungsprozesses und seiner Evaluation genau reflektiert werden.

¹⁶¹ Vgl.: Paule (2009), S.104-106.

4 Erarbeitung des Lehrganges „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste an Schulen“

Die vorgestellte Literatur erläutert den Forschungsstand rund um die Behandlung des Dramas und seiner Aufführung im Unterricht, die tatsächliche Umsetzung dieser Modelle bedarf allerdings bestimmter Fähigkeiten. Eine theaterpädagogische Ausbildung im Lehramtsstudium Deutsch beziehungsweise im Germanistikstudium ist, möglicherweise aus zeitlichen Gründen, nicht vorgesehen. Entsprechende Angebote gibt es lediglich im Bereich der Theaterwissenschaften, diese verfolgen jedoch nicht das Ziel, Theaterbesuche in der Schule aufzubereiten. Lehrerinnen und Lehrer haben also kaum eine Möglichkeit, sich im Bereich der Dramenvermittlung weiterzubilden. Es entstehen nur vereinzelt Programme von Verbänden wie dem ÖBV (Österreichischer Bundesverband für außerberufliches Theater) oder in Pädagogischen Hochschulen, diese Angebote richten sich jedoch entweder nicht an Lehrer/innen oder sie setzen andere Schwerpunkte und verfolgen nicht das Ziel, für Dramenvermittlung aus- oder weiterzubilden¹⁶². Die Folge ist eine große Unsicherheit in diesem Bereich, der trotz eines großen Angebots an Literatur eine deutliche Hemmschwelle aufweist. Vor allem im Bereich der theaterpädagogischen Zugänge, die notwendig sind, um das Genre vollständig zu begreifen. Der Mut der Lehrperson ist hier gefragt, da diese Methoden weg vom Frontalunterricht führen. Ein Umstand, der ohne fundierte Ausbildung kaum von Nutzen ist.

In der Lehrer-/innenfortbildung entstand daher 2011 erstmals ein Lehrgang, der sich auf die Vermittlung von Theaterbesuchen im Unterricht konzentrierte. Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Entwicklung dieses Lehrganges verfolgt und kann nun, unter Berücksichtigung des offiziellen Curriculums, näher beleuchtet werden¹⁶³.

In dieses Kapitel der Arbeit werden erstmals Aspekte der zuvor vorgestellten Aktionsforschung einfließen. Es werden allgemeine Informationen zum Lehrgang selbst, den Aufbau und die Planung sowie die Ausarbeitung betreffend, gegeben, die in Gesprächen mit den Verantwortlichen sowie durch eigene Beobachtungen gesammelt wurden. Außerdem werden die beiden Interviews des Organisators und der Vortragenden analysiert. Durch die Präsentation des Curriculums und der darin formulierten Ziele wird bereits ein Stück

¹⁶² Diese Informationen entstammen einem Gespräch mit dem Organisator des zu analysierenden Lehrgangs.

¹⁶³ Betreffendes Curriculum befindet sich auf der Homepage der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich unter: <http://kulturpaedagogik.ph-noe.ac.at/vermittlungstechniken.html> (Stand: 22.7.2012).

Vorarbeit geleistet und das Ausgangsmaterial definiert¹⁶⁴. So kann in späterer Folge der Lehrgang durch das entstandene Protokoll in Bezug auf das Curriculum analysiert werden.

4.1 Interviews mit der Vortragenden und dem Organisator des Lehrganges

4.1.1 Einführung und Darstellung

Um einen tieferen Einblick in die Erarbeitung des Lehrganges „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste in Schulen“ zu erhalten, wurden die beiden Verantwortlichen zu ihren Ideen, Ansichten und Zielen befragt. Sie lieferten unterschiedliche Inputs für die Entwicklung des Lehrgangs, da sie in einigen Fällen aufgrund ihres theoretischen Hintergrundes unterschiedliche Meinungen vertraten. Da die beiden Lehrenden aus unterschiedlichen Lehrbereichen stammen, der Organisator aus dem AHS-Bereich, die Vortragende aus der Theaterpädagogik, konnte das dadurch auf beiden Seiten vorhandene Expertinnen beziehungsweise Expertenwissen gezielt eingesetzt und verbunden werden. Die Bereiche, in denen die Verantwortlichen vor allem tätig sind, verschreiben sich beide der Pädagogik, dennoch befasst sich die Vortragende ausschließlich mit dem Theater, der Organisator versucht theaterpädagogische Elemente neben anderen wesentlichen Aspekten in den Regelunterricht einzugliedern. Für den Organisator und Deutschprofessor an einem Badener Gymnasium spielen neben der kreativen Herangehensweise an das Drama und seine Aufführung auch zeitliche Faktoren sowie Kompetenzen, Lehrplan und Bildungsstandards eine wesentliche Rolle bei der Fortbildung von Lehrpersonen. Beide empfanden diesen Umstand als Bereicherung und gaben keinerlei Differenzen beziehungsweise schwerwiegende Probleme während der Entwicklung des Lehrganges an¹⁶⁵.

Um den Einblick in den Entstehungsprozess so ausführlich wie möglich zu gestalten, fiel die Methodenwahl auf das Expertinnen- beziehungsweise Experteninterview in seiner Form als systematisierendes Interview. Bei Expertinnen und Experten handelt es sich um Menschen, die besondere Informationen und Fähigkeiten besitzen, so der voluntaristische Ansatz. Außerdem wird der Begriff als „Konstrukt“ eines Forschungsinteresses gesehen, geht man davon aus, dass eine Person innerhalb einer Untersuchung relevantes Wissen besitzt¹⁶⁶. Im Vordergrund steht hierbei das exklusive Expertenwissen, ein Erfahrungswissen, welches aus der Praxis gewonnen wurde und daher reflexiv verfügbar sowie spontan kommunizierbar ist.

¹⁶⁴ Vgl.: Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim und Basel⁵2002, S.49.

¹⁶⁵ Vergleiche die für die Arbeit durchgeführten Interviews mit dem Organisator und der Vortragenden, die dem Anhang zu entnehmen sind.

¹⁶⁶ Vgl.: Ebda., S.40-41.

Ziel ist der Gewinn von beinahe lückenloser Information, in der die objektive Sicht der jeweiligen Expertin / des jeweiligen Experten erläutert und dokumentiert wird. Die Expertin / der Experte tritt hier also in erster Linie als Ratgeberin beziehungsweise Ratgeber auf, die/der ihr/sein Fachwissen weitergibt¹⁶⁷. In der hier vorliegenden Arbeit findet diese konstruktivistische Definition insofern Verwendung, als zwei Personen aus unterschiedlichen Fachbereichen, in denen sie ohne Zweifel nach der oben genannten Definition als Expertin und Experte auftreten, ein gemeinsames Projekt ins Leben rufen, bei dem die jeweilige Perspektive von großer Bedeutung ist. Es handelte sich bei den geführten Interviews um offene, strukturierte, qualitativ ausgewertete Interviews. Das heißt die Sprecher konnten formulieren, was ihnen in Bezug auf das Thema bedeutsam war, die Fragen waren durch einen Leitfaden vorgegeben. Die Auswertung erfolgte durch qualitativ-interpretative Techniken¹⁶⁸. Im Zentrum der Erarbeitung stand weniger ein ausschlaggebendes Problem, als vielmehr der Versuch, die einzelnen Schritte der Planung zu fassen. Außerdem wurde Wert auf die Frage nach möglichen Konflikten gelegt, die sich bei der Erarbeitung aufgrund der unterschiedlichen Zugänge der beiden Verantwortlichen eventuell ergeben hatten. Die folgenden Fragen wurden ins Zentrum der Bearbeitung gestellt:

- Wie kam es zur Idee, den Lehrgang zu gestalten? Vor welchem Hintergrund? Welches Ziel?
- Wie kam es zum Kontakt mit der jeweils anderen Person?
- Wie bereiteten Sie sich auf die Gespräche sowie auf den Lehrgang selbst vor?
- Was war Ihr persönliches Ziel? Welche Interessen vertraten Sie damit?
- Wie bereiteten Sie sich auf die gemeinsamen Treffen vor?
- Gab es Differenzen? Wenn ja, welche und wieso?
- Mussten Sie Einschränkungen Ihrer Ideen hinnehmen?
- Wie funktionierte die Kommunikation?

Die beiden Interviews haben durchaus narrative Züge, da der Experte und die Expertin zum freien Erzählen animiert wurden¹⁶⁹. Es wurde versucht, nicht in den Redefluss einzugreifen, dennoch wurde einem Leitfaden gefolgt, um die unterschiedlichen Aussagen über den Entstehungsprozess zu überprüfen.

¹⁶⁷ Vgl.: Bogner, Alexander, u.a. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Opladen 2002, S.37.

¹⁶⁸ Vgl.: Mayring (2002), S.66.

¹⁶⁹ Vgl.: Ebda., S.72.

4.1.2 Auswertung der Interviews

Die nun folgenden Interviews folgen vorgestelltem Leitfaden und wurden am 29.2.2012, im BG/BRG Baden Biondegasse sowie am 24.4.2012 im Musischen Zentrum Wien geführt und aufgezeichnet. Ziel ist es, anhand der gestellten Fragen einen tieferen Einblick in die Erarbeitung des Lehrganges zu schaffen sowie mögliche Konflikte bei der Planung aufzudecken. Die beiden zu Interviewenden hatten keinen Einblick in die Antworten des jeweils anderen. Um den Lesefluss nicht zu behindern, aber dennoch eine Dokumentation zu gewährleisten, wurden die Interviews in ihrer sprachlichen Form leicht abgeändert, nicht aber in ihrer Bedeutung. Die beiden Verantwortlichen wurden anonymisiert und ihre Aussagen nach den von der Autorin zu Ordnungszwecken ausgewählten Punkten „Idee und persönliches Ziel“, „Kontakt und Kommunikation“, „Vorbereitung“ sowie „Kompromisse und Differenzen“ geordnet und qualitativ ausgewertet.

4.1.2.1 Kontakt und Kommunikation

Die beiden zu Interviewenden gaben an, sich bereits viele Jahre zu kennen. Der Erstkontakt erfolgte über eine Produktion der Biondebühne Baden, eines theaterpädagogischen Vereins, der eine sehr enge Zusammenarbeit mit der dort ansässigen Schule aufweist und dessen künstlerischer Leiter ebenfalls der hier sprechende Organisator ist. Die Vortragende kam damals mit einer eigenen Gruppe im Rahmen eines Festivals nach Baden und präsentierte eine Inszenierung des Stückes „Frühlingserwachen“ von Frank Wedekind. Seit diesem Festival standen sie immer wieder, durch wechselnde Kooperationen, miteinander in Kontakt. Zum Gespräch kam es bei einem Trainingsworkshop der Spielleiterinnen der Biondebühne Baden vor zwei Jahren. Während der Fahrt zurück nach Wien kam es zu einem Gespräch über das fehlende Angebot für Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bereich und letztendlich auch zu dem Vorschlag, etwas dagegen zu unternehmen¹⁷⁰.

4.1.2.2 Idee und Ziel

Der Hintergrund dieses Projekts war das Interesse für Kompetenzentwicklung im Bereich der Kulturvermittlung der darstellenden Künste und Produktionen unterschiedlicher Theater über ein spezifisches, konkretes Produkt zu fördern. Es sollte dadurch das grundlegende Ziel verfolgt werden, professionelles fachliches Wissen und Können für eine breiter interessierte

¹⁷⁰ Vgl.: Interviews: Anhang, S.101-102.

Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern sowie andere potenziell Interessierte, die Zugangsberechtigung zu den Lehrgängen der PH haben, verfügbar zu machen¹⁷¹.

Das grundlegende Ziel der Expertin und des Experten war es, verschiedene Aspekte der Theaterdidaktik abzudecken. Es gebe, dem Organisator nach, bereits Lehrgänge in ähnlichem Sinne, die aktive Arbeit mit Schülern zum Thema haben, beispielsweise in Strebersdorf oder Linz, aber innerhalb der Fortbildungskurse für Lehrpersonen gebe es noch kein Angebot, welches sich mit Vermittlungsprogrammen befasst. Ziel war es also, diese Lücke zu schließen. Es sollte demnach ein Lehrgang für Theatervermittlung entstehen, um diesen Aspekt der Theaterdidaktik ebenfalls zu berücksichtigen. Lehrerinnen und Lehrer sollen dadurch in der Hinsicht professionalisiert werden, dass sie mit ihren Klassen Aufführungen besuchen und adäquat vor- und nachbereiten können, was ein substantieller Teil des Deutschunterrichts ist.

Allerdings verfolge der Lehrgang nicht das Ziel, durch diese gewonnene Qualifikation das theaterpädagogische Programm der Bühnen zu ersetzen, sondern die Zusammenarbeit mit diesen Programmen zu optimieren. Es gehe um eine Zusammenarbeit der beiden Institutionen, die zuvor, aufgrund der mangelnden Ausbildung der Lehrpersonen, nicht möglich war.

Der Organisator gab als kleines persönliches Ziel an, Schülerinnen und Schülern ein breites Angebot an unterschiedlichen Theaterformen bieten zu können. Er befürchtet, dass der Großteil der Schüler/innen nur zu Musicalaufführungen fährt.

Lehrerinnen und Lehrer sollten sich kompetent genug fühlen, mit ihren Schülerinnen und Schülern auch zeitgenössische Theaterformen vor- und nachzubereiten und zu besuchen. Das Programm „Theater der Jugend“ empfindet er als sehr unbefriedigend. Er äußerte sich dazu wie folgt:

Mir kommt vor, es geht immer mehr in Richtung traditioneller Theaterformen, herangezogen werden immer konventionellere Inszenierungen wie Musicals, immer weniger scheinen hingegen experimentelle oder zeitgemäße Stücke auf, sodass den Lehrerinnen und Lehrern nichts anderes übrig bleibt, als selbstständig aus dem vorhandenen Angebot in Wien und NÖ zeitgenössisches Theater auszuwählen¹⁷².

¹⁷¹ Vgl.: Interviews: Anhang, S.101-103, S.104-105.

¹⁷² Vgl.: Ebda., S.102.

Um diesem Trend entgegenzuwirken, wurde der Lehrgang letztendlich ins Leben gerufen und dahingehend geplant.

4.1.2.3 Die Vorbereitung auf das Thema

Die beiden Verantwortlichen geben an, sich in der theaterpädagogischen Szene sehr gut auszukennen und sich daher inhaltlich kaum vorbereitet zu haben. Dieser Umstand ist bereits daran ersichtlich, dass es nur drei Treffen gab¹⁷³, bei denen der Lehrgang entstand. Für formale Aspekte während der Planung eines Lehrganges weist der Organisator Erfahrung durch seine Arbeit an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich auf. Er arbeitet dort als planender Mitarbeiter der Studienkommission, die Curricula steuert und überprüft. Mit der Entwicklung von Curricula hat er sich daher zuvor eingehend beschäftigt. Wer diese Erfahrung nicht mitbringt, muss sich zuerst mit dem Hochschulgesetz auseinandersetzen, was einen wesentlichen Teil der Arbeit darstellt und ihnen durch diese Erfahrung erspart blieb. Inhaltlich gesehen sollte ein breites Spektrum der darstellenden Künste, vor allem jene, mit denen Lehrerinnen und Lehrer möglicherweise Schwierigkeiten haben könnten, also vor allem zeitgenössisches Theater abgedeckt werden. Es sollten also innerhalb der Blockveranstaltungen die Formen des Autorentheaters, des Tanztheaters, des Kinder- und Jugendtheaters sowie des internationalen zeitgenössischen Theaters behandelt werden¹⁷⁴.

Die Vortragende gab darüber hinaus noch an, zu diversen Themen, die in den einzelnen Modulen Verwendung fanden, recherchiert zu haben¹⁷⁵. Sie führte nach eigenen Angaben Gespräche, unter anderem mit weiteren Experten, und konsultierte diese ebenso, um mögliche Literatur zu erhalten. Außerdem habe sie die Lehrpläne studiert, um sich besser in das Schulsystem einfügen zu können und dahingehend zu planen.

4.1.2.4 Differenzen und Kompromisse

Die Gespräche wurden von beiden Seiten sehr positiv dargestellt. Beide gaben unabhängig voneinander an, unterschiedliche Zugänge ausdiskutiert zu haben, beispielsweise bezüglich Formulierungen, Prüfungsordnungen und dergleichen mehr. In jedem Punkt sei man zu einer Einigung gekommen, die Gespräche seien sehr ausgeglichen und kooperativ gewesen. Jeder Impuls wurde von beiden Seiten ernst genommen, auch wenn sie noch so konträr waren. Das

¹⁷³ Vgl. hierzu Kapitel 3.2. der vorliegenden Arbeit.

¹⁷⁴ Vgl.: Interviews: Anhang, S.102-103.

¹⁷⁵ Vgl.: Ebda., S.105.

Gefühl, Abstriche gemacht zu machen oder Kompromisse eingegangen zu sein, verneinten beide. Erst bei der Realisation des Lehrgangs mussten Kompromisse gefunden werden, allerdings nicht zwischen den beiden. Da die Teilnehmerinnen über sehr unterschiedliche Ressourcen verfügten, unterschiedlich informiert waren und sehr divergierende Erwartungen hatten, musste das Programm spontan angepasst werden, um allen Teilnehmerinnen entgegen zukommen¹⁷⁶. So mussten beispielsweise Begrifflichkeiten erst erläutert werden, was viel Zeit in Anspruch nahm, Übungen variiert oder Inputs der Teilnehmerinnen aufgenommen und verarbeitet werden.

4.2 Von der Entstehung bis zur Ausführung des Lehrgangs

Was ist Kunstvermittlung im Allgemeinen? Was kann die Kunstvermittlung der darstellenden Kunst im Speziellen? Wie kann ich als Lehrende, als Lehrender mit meinen Schülerinnen und Schülern beziehungsweise für sie den Besuch einer Aufführung sinnvoll theoretisch und praktisch vor- oder nachbereiten? Wann ist eine Vor-, wann eine Nachbereitung sinnvoll¹⁷⁷? Diese Fragestellungen stehen im Zentrum des Lehrgangs und verfolgen das Ziel, ein konkretes Handwerk sowie einen Überblick zu vermitteln, um eine eigene kreative und für die jeweilige Zielgruppe entsprechende Vor- oder Nachbereitung gestalten zu können. Ausbildungsziel des Lehrganges ist es, die zu vermittelnden Lehrinhalte für die jeweilige Zielgruppe, von den Lehrpersonen entsprechend umzusetzen¹⁷⁸. Der Lehrgang wirbt im offiziellen Curriculum damit,

- die Studierenden mit Basiswissen und Können bezüglich darstellender Kunst und Ästhetik auszustatten.
- die Studierenden zu befähigen, Produktionen darstellender Kunst zu analysieren und für den Unterricht aller Altersklassen und Schultypen vor- und nachzubereiten.
- die Studierenden auf den Besuch von Produktionen darstellender Kunst mit Schülerinnen und Schülern vorzubereiten und diese für den Unterricht nutzbar zu machen.
- die Kompetenz der Studierenden in Kunstvermittlung zu entwickeln.

¹⁷⁶ Vgl.: Interviews: Anhang, S.104 und 106.

¹⁷⁷ Vgl.: Curriculum: Allgemeines: <http://kulturpaedagogik.ph-noe.ac.at/vermittlungstechniken.html> (Zugriff 20.7.2012).

¹⁷⁸ Vgl.: Ebda.

- Absolventinnen und Absolventen hervorzubringen, die fähig sind, Theaterproduktionen, Performances, Tanzproduktionen differenziert zu analysieren und unterrichtstheoretisch und praktisch aufzubereiten¹⁷⁹.

In regelmäßigen Gesprächen mit dem Organisator des Lehrganges konnte der Entstehungsprozess verfolgt und aufgezeichnet werden.

Es fanden fünf Lehrveranstaltungen statt, in denen Produktionen unterschiedlicher künstlerischer Konzepte bearbeitet wurden, beginnend mit einem Einführungsmodul, das theaterpädagogische Grundlagen der Vermittlung darstellender Kunst beleuchten sollte. In vier weiteren Modulen wurden anhand von je einer Produktion an einer der vier Partnerinstitutionen verschiedene künstlerische Konzepte vorgestellt und mit theaterpädagogischen Methoden Vor- und Nachbereitungen für den Unterricht entwickelt. Im Rahmen des Lehrganges erprobten die Teilnehmenden anschließend ihre praktische Umsetzung an ihren Schulstandorten. Eine Besonderheit des Lehrganges war der hohe Anteil an geforderter Präsenzzeit. Dieser ergab sich aus der Erarbeitung von Vor- und Nachbereitungskonzepten, zu im Zuge des Lehrgangs besuchten Theateraufführungen, die ebenfalls gemeinsam besucht wurden¹⁸⁰. Die ästhetische Bildung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollte dadurch entwickelt und ausgebaut werden und in letzter Instanz dazu beitragen, dieses Wissen an die Schülerinnen und Schüler weiterzugeben¹⁸¹. Nach erfolgreicher Absolvierung des Lehrgangs wird von den Absolventen/-innen erwartet, dass sie Theater-, Tanz- und Performanceproduktionen fachkundig rezipieren sowie Ästhetiken und Strukturen in ihren Grundzügen analysieren und das Wahrgenommene inhaltlich und formal im Unterricht anwenden können¹⁸².

4.2.1 Die Planung

Im Zuge eines Anfangsgesprächs zwischen dem Organisator und der Lehrenden entstand die Idee der Zusammenarbeit. Die ersten Vorschläge zur Planung und Ausführung wurden in einem gemeinsamen „Brainstorming“ notiert. Im nächsten Schritt wurden Fragestellungen herausgearbeitet, die zu dem Ziel führen sollten, die Teilnehmer/innen mit Basiswissen im Bereich der darstellenden Künste auszustatten:

¹⁷⁹ Siehe: Curriculum: Qualifikationsprofil: <http://kulturpaedagogik.ph-noe.ac.at/vermittlungstechniken.html> (Zugriff: 22.7.2012).

¹⁸⁰ Vgl.: Ebda.

¹⁸¹ Vgl.: Ebda.

¹⁸² Vgl.: Ebda.

- Was soll mit dem Lehrgang erreicht werden?
- Wer sind die Zielgruppen?
- Wie kann man mit diesen Zielgruppen das Ziel erreichen, das heißt, wie kann der Weg zu diesem Ziel aussehen?

Es gab insgesamt drei Treffen, bei denen die grobe Planung des Lehrgangs formuliert wurde. Im Anschluss an diese Planung wurden die vollständigen Ausarbeitungen vom Organisator, der ebenfalls planender Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden bei Wien ist, in eine entsprechende Curriculaform gebracht, kontrolliert und im PH-Onlinesystem angelegt. Eingegliedert in das System wurde der Inhalt letztendlich in einer vorgegebenen Form der PH-Minilehrgänge oder 6-EC- (European Credit)-Lehrgänge.

Konzipiert wurden in letzter Instanz ein allgemeiner Einführungsblock und jeweils ein Seminarblock für jede als wichtig erachtete Theaterform. Fünf unterschiedliche Formen aus den Bereichen Tanz-, Theater- und Performanceproduktion wurden gewählt. Schnell war klar, dass das Ziel praxisorientiert sein soll, nicht theoretisch. Zu den konkreten Aufführungen sollte daher selbst Material erarbeitet werden.

Durch die anschließende Vergabe einer Lehrveranstaltungsnummer und die Freigabe des Lehrgangs in die offizielle und für Lehrpersonen ersichtliche Form der Fortbildungsmöglichkeiten, kam es zu einer Anmeldung von insgesamt neun interessierten Teilnehmerinnen.

4.2.2 Detaillierte Ausarbeitung in drei Besprechungen

„Der Inhalt des Lehrganges ist meiner Meinung nach sehr fundiert. Es handelt sich hierbei um unser eigenes Konzept, wir haben uns nur wenig an anderen Theaterkonzepten orientiert, vor allem weil ein Zugang zu zeitgenössischen Theaterformen in dieser Form sonst nicht existiert. Ausgenommen sind theaterwissenschaftliche Studien, ansonsten gibt es ein ähnliches Programm als Lehrgang noch nicht¹⁸³.“

Die nun folgenden Informationen sind das Resultat der teilnehmenden Beobachtung des Entstehungsprozesses sowie einiger Gespräche mit den beiden Verantwortlichen.

¹⁸³ Zitat: Organisator des Lehrgangs, Experteninterview zum Lehrgang am 29.2.2012.

4.2.2.1 Besprechung 1, 20. November 2010, 19:00, Musisches Zentrum Wien:

Die ausführliche Planung des Lehrganges startete im Frühjahr 2011 und wurde größtenteils im Herbst 2011 abgeschlossen. Nach einer Vorbesprechung, in der die Idee fixiert wurde, kam es zu einer Besprechung der Grundstrukturen, in die bei weiteren Treffen detailliertere Aspekte eingearbeitet werden sollten. Im Mittelpunkt stand die Frage nach den Zielen, die verfolgt werden sollten und somit vor allem die Frage: „Was soll mit dem Lehrgang bezweckt werden?“

Der Organisator äußerte sich hierzu in seinem Experteninterview und meinte, dass verschiedene Aspekte der Theaterdidaktik abgedeckt werden sollten. Es gebe bereits Lehrgänge in ähnlichem Sinne, die aktive Arbeit mit Schülern/-innen zum Thema hätten, innerhalb der Fortbildungskurse für Lehrpersonen gebe es jedoch kein vergleichbares Angebot. Lehrerinnen und Lehrer sollen in Hinblick auf Theaterbesuche mit ihren Schülerinnen und Schülern professionalisiert werden¹⁸⁴. Der Lehrgang sollte vor allem praxisorientiert sein, um den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein konkretes Handwerk mit auf den Weg zu geben, in mehreren Sparten und Theaterformen. Der Entschluss, die Praxis ins Zentrum zu stellen, stand sehr schnell fest und leitete zu der Frage über, welche Theater für diese Arbeit herangezogen werden würden. Nach einer Diskussion über die Qualitäten und Angebote der unterschiedlichen Wiener Theater kam man zu dem Ergebnis, das Wiener „Schauspielhaus“ als Beispiel für zeitgenössisches Theater, die „Wiener Festwochen“ für ein internationales Theaterfestival, den „Dschungel“ Wien für die Kinder- und Jugendtheaterbühne sowie das „Festspielhaus St. Pölten“ für die Sparte Tanztheater zu wählen.

Es wurde vorerst angedacht, das Programm in und mit Schulen durchzuführen, was sich jedoch in späteren Konferenzen in organisatorischer und finanzieller Hinsicht als kaum bewältigbar herausstellte. Dieser Vorschlag wurde also nach kurzer Zeit wieder verworfen.

Zuletzt wurde besprochen, wie man diese Ideen am besten in eine praxisorientierte Form bringen könne.

4.2.2.2 Besprechung 2, 10. Februar 2011, 19:00, Musisches Zentrum Wien:

Das zweite Treffen widmete sich zwei großen Schwerpunkten: Einerseits sollten die formalen Aspekte des Curriculums besprochen und bearbeitet werden, andererseits stand die erste

Blockveranstaltung, die Basisveranstaltung der Theorievermittlung, im Zentrum der Bearbeitung. Nachdem der Grundstock und das Fundament des Lehrganges beim ersten Treffen weitgehend fixiert werden konnten, wurde beim zweiten also nun die Vorlage des Curriculums gesichtet und bearbeitet. Es galt, allgemeine Ziele des Programms auszuformulieren¹⁸⁵. Weiters wurden Bildungsinhalte und zertifizierbare Kompetenzen besprochen und in eine dem Curriculum genauso wie den formalen und rechtlichen Richtlinien entsprechende Form gebracht.

Ebenfalls bearbeitet wurden die Grundstruktur der theoretischen Einführung und die Fixierung der vier zu besuchenden Vorstellungen. An diesem Tag stand fest, dass es sich bei den Blockveranstaltungen jeweils um einen Freitagnachmittag sowie um einen ganztägigen Block am Samstag handeln würde.

4.2.2.3 Besprechung 3, 13. März 2011 , 20:00, Musisches Zentrum Wien:

Das dritte und vorläufig letzte Treffen der beiden Lehrpersonen war der Ausformulierung gewidmet. Die Ziele standen fest, die Vorgehensweise ebenfalls, das Curriculum war in seiner Rohfassung bereits vorhanden und wurde nun durch ausdiskutierte Formulierungen ergänzt und somit fertiggestellt. Ziele, Inhalte und Kompetenzen sowie Literatur zu den einzelnen Veranstaltungen wurden neben Lehrformen und Leistungsnachweisen fixiert. Anschließend wurden die Prüfungsmodalitäten besprochen und ausdiskutiert.

Die einzelnen Besprechungen gingen ohne große Probleme über die Bühne, es wurde zwar diskutiert, keiner der beiden hatte jedoch während der Erarbeitung das Gefühl, einen seiner Vorschläge einbüßen zu müssen.

Nach der abschließenden Diskussion und Bearbeitung der Lehrgangsinhalte und Themen wurde das Curriculum einer Prüfung unterzogen, die es letztendlich möglich machte, den Lehrgang für einen längeren Zeitraum in das Onlinesystem der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich einzugliedern. Dieser Prozess vollzog sich parallel zur Durchführung des Lehrganges, die theoretische Einführung fand bereits im Herbst 2011 statt, die tatsächliche Genehmigung und Bestätigung wurde erst im März 2012 formell abgeschlossen. Die anschließenden Schritte zur Fertigstellung des Lehrganges „Vermittlung der darstellenden Künste an Schulen“ fanden zwischen Jänner 2012 und Ende März 2012 statt.

¹⁸⁵ Vgl. hierzu: Kapitel 3.1.1. in dieser Arbeit.

Im Jänner 2012 kam es zur fertigen Ausformulierung des Curriculums, Anfang Februar konnte ebendieses bereits fertiggestellt werden. Ende Februar 2012 wurde das Curriculum durch die Mitglieder der Studienkommission Maria Luise Braunsdorfer und Erich Perschon kontrolliert und zur weiteren Bearbeitung freigegeben. Mitte März erhielt der Lehrgang die Lehrgangsnummer vom Ministerium, Ende des Monats wurde derselbe im PH-Online-System implementiert.

4.2.3 Finales Setting des Lehrgangs

Der Lehrgang beinhaltete drei Module und insgesamt fünf Lehrveranstaltungen. Diese drei Module liefen unter den Titeln: „Vermittlungsgrundlagen für darstellende Künste“, „Spezielle Einführung in die Vermittlung der Formenvielfalt zeitgenössischer darstellender Künste“ und „Spezielle Einführung in die Vermittlung von Kinder- und Jugendtheater sowie Tanztheater“. Die Vermittlungsgrundlagen nahmen zwei Semesterstunden in Anspruch, die beiden anderen Module je 3,5 Semesterstunden, somit bietet der Lehrgang eine Lehrgangssumme von 6 European Credits (=EC). Die Lehrveranstaltung der Vermittlungsgrundlagen und die erste Lehrveranstaltung im Modul „Spezielle Einführung in die Vermittlung der Formenvielfalt zeitgenössischer darstellender Künste“ im Wiener „Schauspielhaus“ wurden im Zuge der Arbeit durch Beobachtungsprotokolle aufgezeichnet und näher analysiert. Die anderen Module hatten zur Zeit der Bearbeitung teilweise noch nicht stattgefunden und können daher nur in Form eines Ausblicks wahrgenommen werden. Die einzelnen Lehrveranstaltungen setzen sich, neben der einführenden Veranstaltung, zusammen aus den Themenbereichen Zeitgenössisches Theater, Internationales Theater und Theaterfestivals, Kinder- und Jugendtheater und Tanztheater. Unterschiedliche Schauplätze sollten ebenfalls einen Überblick liefern.

4.2.3.1 Vermittlungsgrundlagen für darstellende Künste

Ziel des Einführungsmoduls war die Vermittlung von Techniken und Methoden, die den Teilnehmer/innen dazu dienen sollten, Vor- und Nachbereitungen auf eine kreative, dem Stück sowie den Schülerinnen und Schülern angemessene Art zu gestalten und in ihren Unterricht einzugliedern¹⁸⁶. Es wurde versucht, darin die folgenden Bildungsinhalte zu vermitteln:

¹⁸⁶ Vgl.: Curriculum: Modulbeschreibung: <http://kulturpaedagogik.ph-noe.ac.at/vermittlungstechniken.html> (Zugriff: 22.7.2012).

- Einführung in Arbeitsfelder, die am künstlerischen Arbeitsprozess beteiligt sind wie beispielsweise Dramaturgie, Regie, Darsteller und Bühnengestaltung
- Allgemeines zur Analyse von Stücken
- Einführung in themenspezifisches Arbeiten
- Überblick über ästhetische Ansätze der darstellenden Kunst¹⁸⁷

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten am Ende des Moduls Methoden und Techniken der darstellenden Kunst und Funktionen im Prozess des darstellenden Kunstschaffens analysieren können sowie über Basiswissen in Stückanalyse, Ästhetik und themenspezifischem Arbeiten verfügen¹⁸⁸.

4.2.3.2 Spezielle Einführung in die Vermittlung der Formenvielfalt zeitgenössischer darstellender Kunst

Im zweiten Modul des Lehrganges lernten die Teilnehmer/innen, Spezifika zeitgenössischer Theaterformen zu erkennen und zu verstehen. In einem anschließenden Block erwarben die Teilnehmer/innen Wissen über Methoden und Techniken, die sie befähigten, kreativ eine der besuchten Produktionen, ihrer speziellen Stilistik und den Schülerinnen und Schülern angemessene Vor- oder Nachbereitung zu gestalten.

Die Teilnehmer/innen besuchten Aufführungen unterschiedlicher zeitgenössischer Theaterformen, wie zum Beispiel eine Produktion des Schauspielhauses und eine internationale Theaterproduktion im Rahmen der Wiener Festwochen. Die Umsetzung der Bildungsinhalte des Basismoduls sollte wie folgt aussehen:

- Analyse der Stücke nach ausgewählten formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten wie Dramaturgie, Regie und Spiel oder Darstellung
- Analyse der Themen und Stoffe und deren Umsetzung
- Analyse der Bühnengestaltung
- Ausarbeitung des produktionsspezifischen ästhetischen Ansatzes
- Verhältnis des künstlerischen Prozesses zum künstlerischen Produkt
- Darstellung der im Produkt sichtbar gewordenen Haltung der Kunstschaffenden¹⁸⁹

¹⁸⁷ Siehe: Curriculum: Modulbeschreibung: <http://kulturpaedagogik.ph-noe.ac.at/vermittlungstechniken.html> (Zugriff: 22.7.2012).

¹⁸⁸ Vgl.: Ebda.

¹⁸⁹ Siehe: Ebda.

Die Studierenden sollten am Ende des Moduls die

- Fähigkeit zur Analyse der besuchten Produktionen,
- Fähigkeit der Konzepterstellung für eine Vor- bzw. Nachbereitung,
- Fähigkeit zur Umsetzung der Vor- bzw. Nachbereitung für unterschiedliche Schüler-/innenzielgruppen im Rahmen des Unterrichts
- sowie Fähigkeit zur Reflexion der Umsetzung vorweisen können¹⁹⁰.

4.2.3.3 Spezielle Einführung in die Vermittlung von Kinder- und Jugendtheater sowie Tanztheater

Die Teilnehmenden lernten im dritten Modul, die Spezifika des Kinder- und Jugendtheaters sowie des zeitgenössischen Tanztheaters zu erkennen¹⁹¹. Sie sollten nun die Bildungsinhalte des Basismoduls umsetzen können:

- Analyse einer Kinder- oder Jugendtheater-Produktion nach ausgewählten formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten wie Dramaturgie, Regie und Spiel oder Darstellung
- Analyse einer zeitgenössischen Tanztheater-Produktion nach ausgewählten formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten wie Dramaturgie, Regie und Spiel oder Darstellung
- Analyse der Themen und Stoffe und deren Umsetzung
- Analyse der Bühnengestaltung
- Ausarbeitung des produktionsspezifischen ästhetischen Ansatzes
- Verhältnis des künstlerischen Prozesses zum künstlerischen Produkt
- Darstellung der im Produkt sichtbar gewordenen Haltung der Kunstschaffenden¹⁹²

Studierende sollten weiters die

- Fähigkeit zur Analyse der besuchten Produktionen,
- Fähigkeit der Konzepterstellung für eine Vor- bzw. Nachbereitung,
- Fähigkeit zur Umsetzung der Vor- bzw. Nachbereitung im Rahmen des Unterrichts,
- Fähigkeit zur Reflexion der Umsetzung vorweisen können¹⁹³.

¹⁹⁰ Siehe: Curriculum: Modulbeschreibung: <http://kulturpaedagogik.ph-noe.ac.at/vermittlungstechniken.html> (Zugriff: 22.7.2012).

¹⁹¹ Vgl.: Ebda.

¹⁹² Siehe: Ebda.

¹⁹³ Siehe: Ebda.

Nach der Implementierung des Lehrgangs im PH-Onlinesystem meldeten sich letztendlich acht Teilnehmerinnen, die ihre Fähigkeiten in diesem Bereich verbessern wollten. Somit kam der Lehrgang zustande und startete mit dem Einführungsmodul am 25.11.2011.

4.3 Zusammenfassung

Es wurden zwei wesentliche Quellen bei dem Versuch, den Entstehungsprozess des Lehrgangs aufzuzeichnen, berücksichtigt. Zum einen die im Zuge der Arbeit geführten Interviews und die regelmäßigen Gespräche mit dem Organisator, zum anderen das Dokument des offiziellen Lehrgangscurriculums der PH Niederösterreich.

Die beiden Interviews konnten durch den Leitfaden zu bestimmten Fragestellungen hingeleitet und so in ein Ordnungssystem übersetzt werden. Die Expertin bzw. der Experte hatten keinen Einblick in die jeweils andere Befragung, was die Einzigartigkeit der Antworten überprüfbar machte. Da die Interviews außerdem an unterschiedlichen Tagen und Orten durchgeführt wurden, konnte ausgeschlossen werden, dass die Antworten der jeweils anderen Person gekannt wurden. Die Ergebnisse der Befragung sind insofern interessant, als es anscheinend bei der Erarbeitung keine Probleme gab. Die Verantwortlichen arbeiteten schon oft miteinander und hatten auch bei der Erarbeitung des PH-Lehrganges keine Probleme, sich zu einigen und ihre Interessen zu vertreten. Die Planung des Lehrganges in seinen detaillierten Schritten war für den Organisator und Lehrer an einem Badener Gymnasium sowie an der PH Niederösterreich und für die vortragende Theaterpädagogin aufgrund ihrer Erfahrung nicht sehr aufwendig. Dennoch verfolgen sie ein genaues Ziel: Die Möglichkeit, Schülerinnen und Schülern die Diversität der Theaterformen nahezubringen und den Lehrpersonen ein dafür notwendiges Grundwissen zu vermitteln. Der Theatervermittlung im Deutschunterricht, aber auch in anderen Unterrichtsfeldern schreibt der Pädagoge eine hohe Bedeutung zu, die bislang zu sehr außer Acht gelassen wurde. Das immer öfter von den betroffenen Lehrpersonen kritisierte Programm des „Theaters der Jugend“ bietet nur noch in geringem Maße zufriedenstellende Angebote, die von den Lehrpersonen nun durch eigene Inputs unterstützt werden sollen. Vor allem gefördert werden soll die Beschäftigung mit dem zeitgenössischen Theater als Kunstform, das durch den Mangel an schulübergreifenden Angeboten von den Lehrern vernachlässigt wird, wodurch den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit verwehrt bleibt, selbst Erfahrungen in diesem Bereich zu sammeln, so die beiden Verantwortlichen.

Von den beiden empfohlen werden in jedem Fall praktische Annäherungen mit den unterschiedlichen Thematiken, die von der Lehrperson auch selbst entwickelt werden können. Der Mangel eines solchen Lehrganges sowie die rege Teilnahme von interessierten Lehrpersonen in diesem Bereich – denn nur so konnte der Lehrgang zustande kommen – zeigen, dass ein vergleichbares Angebot in diesem Zusammenhang als hilfreich und wertvoll erachtet wird.

Interessant ist jedoch, dass der Lehrgang in so kurzer Zeit auf die Beine gestellt wurde, was die Verantwortlichen ihrer Erfahrung in diesem Bereich zuschreiben. Natürlich gab es während des Entstehungsprozesses laufend Kontakt zwischen den beiden, um aufkommende Fragen zu klären, tatsächliche Besprechungen gab es allerdings nur drei.

Die Darstellung des Curriculums stellt die Ausgangsbasis für die nun folgende Analyse des Lehrganges dar. Sie zeigt die Ziele, die sich der Lehrgang setzt, sowie den finalen Aufbau, der das Ergebnis der Planung der beiden Verantwortlichen ist. In den einzelnen Modulen sollten die zuvor vorgestellten Ziele umgesetzt werden. Ob dies tatsächlich der Fall war, soll die genaue Analyse der ersten beiden Module durch das Beobachtungsprotokoll der Autorin sowie durch die Evaluation der Teilnehmerinnen zeigen.

5 Lehrgangsanalyse durch teilnehmende Beobachtung

Es gilt nun zu zeigen, inwiefern sich die Unterrichtenden im Lehrgang „Vermittlungstechniken der Darstellenden Künste“ der im ersten Teil der Arbeit aufgezeigten Theorien und Methoden bedienen und wie sie versuchen, die Teilnehmerinnen auszubilden, mit ihren Schülerinnen und Schülern ins Theater zu gehen. Durch seinen Schwerpunkt auf dem Gebiet des Rezipierens und Zuschauens sowie auf theaterpädagogischen Methoden nimmt der Lehrgang, so der Organisator, eine Sonderstellung ein, da es eine Ausbildung beziehungsweise Weiterbildung von Lehrpersonen in dieser Form noch nicht gab. Dennoch bezieht er sich auf wesentliche Konzepte und Methoden, die auch Gabriela Paule anspricht, was eine detaillierte Analyse zeigen soll.

Durch teilnehmende Beobachtung entstand ein Protokoll der beiden ersten Lehrgangsmodule, das die gewonnenen Kenntnisse der Beobachterin widerspiegelt. Das Einführungsmodul wird als Basis angesehen, das vertiefende, zweite Modul als Exempel einfließen. Die erste Blockveranstaltung, das Einführungsmodul, wird in der Folge als B1, die zweite als B2 bezeichnet. Weiters erfolgt eine detaillierte Gliederung in B1a, B1b usw.

Das Einführungsmodul startete am Freitag, dem 25.11.2011, gegen 17:00 und endete am Samstag, dem 26.11.2011, um dieselbe Zeit im Musischen Zentrum in Wien. Die Vortragende war alleine für die Durchführung verantwortlich, dennoch war der Organisator immer zugegen. Der erste Block begann mit einer Vorstellungsrunde, in der für die Vortragende klar werden sollte, welche Erfahrungen und Interessen die acht Teilnehmerinnen mitbringen (B1a). Um diesen Einblick noch zu vertiefen, wurden die Begriffe „Theater“, „Performance“ und „Theaterpädagoge“ für alle geklärt, um mit ebendiesen in späterer Folge weiterarbeiten zu können. Dafür wurden drei große Plakate im Raum aufgehängt, auf die die Teilnehmerinnen in einer Art Brainstorming ihre Eindrücke zu den Begriffen notierten, die anschließend von der Vortragenden aufgegriffen und erläutert wurden. Durch diese Art der Erarbeitung führten Schlagworte auf den Plakaten oft zu kleinen Diskussionen. So zum Beispiel über das Problem, Jugendlichen Theateraufführungen schmackhaft zu machen und sie dazu zu bewegen, ins Theater zu gehen. Da der erste Block am Freitag erst am Nachmittag begann, blieb sonst keine Zeit mehr für vertiefende Arbeit (B1b).

Der Samstag begann mit praktischen Übungen unter dem Gesichtspunkt, wie man Schülerinnen und Schülern einen theaterpädagogischen Zugang zu einer Aufführung ermöglichen kann, um sie aus der Reserve zu locken. Diese Möglichkeiten wurden von den Lehrpersonen selbst ausprobiert, im Anschluss wurde über Empfindungen bei den Übungen

gesprochen (B1c). Es folgte ein theoretischer Input hinsichtlich der Unterscheidung Sprech-, Musik- und Tanztheater. Weiters wurden die unterschiedlichen Sparten in einem Theater genannt und versucht, Fragen für Schülerinnen und Schüler zu erarbeiten, auf die sie im Unterricht Antworten finden sollen können (B1d). Nach weiteren praktischen Übungen lieferte die Vortragende einen Ausblick auf die nächsten Module und klärte die Begriffe Vor- und Nachbereitung von Theaterbesuchen (B1e).

Das zweite Modul, das unter dem Themenschwerpunkt „Spezielle Einführung in die Vermittlung der Formenvielfalt zeitgenössischer darstellender Künste“ stand, fand vom 23.-24. 3. 2012 zum einen im Wiener „Schauspielhaus“, zum anderen wiederum im Musischen Zentrum in Wien statt. Treffpunkt war dieses Mal das Schauspielhaus, wo die Teilnehmerinnen zuerst gemeinsam Fragen erarbeiteten, die sie im Anschluss dem Intendanten Andreas Beck stellten, der sich für ein Gespräch zur Verfügung stellte (B2a). Danach wurde die Aufführung „Schuberts Tod“ gemeinsam angesehen, jedoch nicht weiter behandelt (B2b).

Der Samstag startete ein weiteres Mal mit praktischen Übungen zum Aufwärmen, die unabhängig von der gesehenen Aufführung für den Unterricht gedacht waren (B2c). Im Anschluss wurden die Teilnehmerinnen in Kleingruppen eingeteilt, die sich über unterschiedliche Schwerpunkte der konkreten Aufführung unterhielten und ihre Ergebnisse auf Plakaten festhielten. Diese Punkte stellten Möglichkeiten dar, unterschiedliche Bereiche der Aufführung, wie Raum, Musik, Darsteller oder Inhalt, in der Schule aufzuarbeiten (B2d).

5.1 Schwerpunktsetzungen im Lehrgang

Bei der Aufzeichnung und Analyse des Einführungsmoduls kristallisierten sich vier von der Vortragenden angesprochene Basisthemen heraus, die Berücksichtigung fanden und den Verlauf wesentlich bestimmten. Aus dem zweiten Modul des Lehrgangs konnte ein konkreter Vorschlag zu einer Vor- und Nachbereitung entnommen werden. Diese nun folgenden Themen wurden nach ihrer Dominanz im Lehrgang ausgewählt, im Zuge der teilnehmenden Beobachtung als wichtige Kriterien erachtet und somit übernommen. Sie zeigen, in welchen Bereichen Prioritäten gesetzt werden und wie sie sich dadurch in Bezug zur Literatur setzen lassen:

1. Die Frage nach der Möglichkeit, Jugendliche für das Drama in all seinen unterschiedlichen Formen zu motivieren

2. Die Arbeit am Dramentext
3. Die Theaterpädagogik als Fach und Methode sowie ihr Nutzen für den Deutschunterricht
4. Theateraufführungen rezipieren
5. Ein konkretes Beispiel einer Vor- beziehungsweise Nachbereitung

Jeder einzelne dieser Themenbereiche soll nun, ergänzt und gestützt durch die im ersten Teil der Arbeit gesammelte Literatur, besprochen und analysiert werden. Die nun folgenden Informationen sind dem Lehrgangsprotokoll entnommen, welches die von der Vortragenden gegebenen Informationen beinhaltet.

5.1.1 Motivation Jugendlicher zum Besuch von Dramenaufführungen

Der erste zu besprechende Themenschwerpunkt setzt das Wesentliche gleich zu Beginn fest: Wie kann man Jugendliche dazu bewegen, Spaß am Theater zu haben und selbst ins Theater zu gehen? Es muss eine Basis geschaffen werden, die es den Jugendlichen ermöglicht, Dramentexte zu bearbeiten, Dramentext und Theateraufführung zu konsumieren sowie theatrale Zeichen zu verstehen und sehen zu können. Damit sie einen individuellen Profit aus dem Gesehenen ziehen können, ist die Freude am Theater unumgänglich. Ansonsten wird eine spätere Auseinandersetzung außerhalb des Unterrichts kaum passieren.

Wie bereits erwähnt geht der Deutschunterricht am häufigsten ausschließlich oder vor allem vom Dramentext aus, gelbe Heftchen der Firma „Reclam“ sind dem Großteil der Schülerinnen und Schüler ein Dorn im Auge. Um diesen Umstand ins Positive zu verkehren, werden in der Literatur der Dramen- und Deutschdidaktik auch praktische Methoden zur Bearbeitung vorgeschlagen. Zum einen wie gesagt, um die Charakteristika des Dramas für die Schülerinnen und Schüler leichter fassbar zu machen, zum anderen aber natürlich auch, um den Spaß am Drama zu gewährleisten und in späterer Folge die Klassengemeinschaft durch das gemeinsame Spiel zu stärken¹⁹⁴. Dabei sollen den Schülerinnen und Schülern neue Blickwinkel eröffnet und ihre Motivation gefördert werden¹⁹⁵, auch die Berücksichtigung der jeweiligen Zielgruppe, also des Alters der Schüler/innen, darf nicht vernachlässigt werden¹⁹⁶. Wie der erste Teil der Arbeit zeigt, fördert das aktive Spiel im Unterricht Spielbegeisterung und Bildung sowie den geistigen Bereich, also schöpferisches Denken und situationsgerechtes

¹⁹⁴ Vgl.: Koch/Streisand (2003), S.67-68.

¹⁹⁵ Vgl.: Ebda., S.71-72.

¹⁹⁶ Vgl.: Bidlo (2006), S.39.

Handeln, den sozialen Bereich, Selbstbehauptung, Kontaktpflege und/oder Teamarbeit, den sprachlichen Bereich, mündliches und schriftliches Sprachgestalten, den Dialog und das Hinführen zur dramatischen Dichtung sowie den körperlichen Bereich, Motorik, Mimik und Gestik¹⁹⁷.

Im Zentrum der Bearbeitung in der vorgestellten Literatur steht das Ziel, das Verständnis gegenüber dem Drama und seiner Aufführung¹⁹⁸ sowie kulturelle Sozialisationsprozesse zu fördern¹⁹⁹. Das Ziel, Jugendliche dafür zu begeistern, wird in der Literatur nicht dezidiert angesprochen, obwohl man anhand der vorgeschlagenen Methoden erahnen kann, dass der damit verbundene Spaß für die Schülerinnen und Schüler als wichtig erachtet wird. Die unterschiedlichen Konzepte der wichtigsten Vertreter, so wie Müller-Michaels, Bogdal, Stocker, Payrhuber oder Renk, die oben bereits vorgestellt wurden, zeigen, dass die Entwicklung des Dramaunterrichts immer mehr in Richtung Spiel geht beziehungsweise gehen sollte, um das Drama und seine Aufführung zum Erlebnis zu machen.

Im Lehrgang nimmt diese Fragestellung einen sehr zentralen Platz ein. Gleich zu Beginn des Einführungsmoduls wird es als grundlegendes Problem gesehen, Jugendliche für das Drama und seine Aufführung zu begeistern. Die Verantwortlichen gehen davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer kein fundiertes Handwerkszeug besitzen, um Jugendlichen das Drama und seine Aufführung schmackhaft zu machen, beziehungsweise um überhaupt mit den Jugendlichen ins Theater zu gehen. Dieser Verdacht bestätigt sich bereits in B1a des Lehrgangsprotokolls, der Vorstellungsrunde. Die acht Teilnehmerinnen geben an, durch fehlendes „Know-how“ und schlechte Erfahrungen in diesem Bereich keine Möglichkeit mehr zu sehen, Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche Theaterformen zu begeistern.

Diese Problematik wird auch in B1b des Lehrgangsprotokolls angesprochen. Es kommt im Zuge der Klärung der Begriffe „Theater“, „Performance“ und „Theaterpädagoge“ zu der Frage, wie man den Spaß an einer Theateraufführung und den individuellen Profit, den die Jugendlichen daraus ziehen sollen, verbinden kann. Es ist, so die Vortragende, wichtig, die richtigen Stücke für spezifische Schülergruppen zu finden, um den Jugendlichen Theateraufführungen schmackhaft zu machen²⁰⁰, sie spricht hierbei also die Problematik der Zielgruppen an, die auch in der vorgestellten Literatur behandelt wird.

¹⁹⁷ Vgl.: Groth (1972), S.653.

¹⁹⁸ Vgl.: Paule (2009), S.254.

¹⁹⁹ Vgl.: Ebda., S.66.

²⁰⁰ Vgl.: Lehrgangsprotokoll. B1b.

Ein Theaterbesuch sollte im Idealfall natürlich immer mit Spaß verbunden sein, dennoch ist es für die Verantwortlichen des Lehrgangs ausschlaggebend, sich als Lehrperson bewusst zu machen, dass Theater nicht immer allen im gleichen Maße Spaß machen kann, vor allem, wenn man mit ganzen Schülergruppen ins Theater geht. Eine Aufführung, die der Lehrperson zusagt, muss, so die Vortragende, nicht zwingend auch den Schülerinnen und Schülern gefallen. Oft sei das Gegenteil der Fall. Unlust, Unverständnis oder aber auch Begeisterung diesen Stücken gegenüber müssen von der Lehrperson akzeptiert und in Gesprächen verarbeitet werden. Man könne seinen Schülerinnen und Schülern keine Meinung aufzwingen, genauso wenig wie die Lust am Theater, dennoch können und müssen Fantasie sowie Energie der Lernenden geweckt werden²⁰¹. Die Vortragende vertritt die Meinung, dass in der Schule daher sowohl von der Lehrperson als auch von den Schülerinnen und Schülern Entscheidungen in Bezug auf gemeinsame Themen getroffen werden müssen. Diese können natürlich bei den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern variieren, dennoch sollen die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, was sie bewegt. „Sie müssen in ihrer eigenen Individualität abgeholt werden“²⁰².

Die Aussagen, die die Vortragende in diesem Bereich macht, sind in jedem Fall zutreffend, dennoch sind sie sehr allgemein gehalten. Dass Jugendliche Spaß an einem Themenbereich haben sollten, um sich näher und gewinnbringender damit zu befassen, wird auch in der bereits vorgestellten Literatur angesprochen. Die Ausführung dieses zentralen Themas im zu besprechenden Lehrgang, der sich dem Ziel verschreibt, Jugendliche ins Theater zu bringen und diesen Prozess bestmöglich zu unterstützen, bleiben leider auf allgemeiner Ebene. Dennoch ist es förderlich, ein Bewusstsein für diese Umstände zu schaffen und sie zu Beginn konkret anzusprechen. Die Schülerinnen und Schüler selbst die zu besprechenden Themen aussuchen zu lassen, um die Motivation zu fördern, ist sinnvoll, in der Praxis jedoch sicher oft schwer durchzuführen. Natürlich muss beachtet werden, dass diese Diskussion eher spontan innerhalb eines anderen Themenbereichs aufkam, dennoch wird auch in späterer Folge des Einführungsmoduls nicht mehr darauf eingegangen, wenngleich es öfters zur Sprache gebracht wurde.

Ein zentraler Punkt des Lehrgangs, der hier isoliert ausgewiesen sei, ist jener der Reflexion der gemeinsamen Arbeit an einem Drama und seiner Aufführung. Die Reflexion eines Stückes sei ein individueller Prozess für jede Zuseherin / jeden Zuseher. Dies bedeutet, dass es der Lehrperson nicht zusteht, die Meinungen der Schülerinnen und Schüler zu bewerten,

²⁰¹ Vgl.: Lehrgangsprotokoll, B1b.

²⁰² Vgl.: Zitat der Vortragenden, Lehrgangsprotokoll, B1b.

lediglich die offene Reflexion des Geschehens ist ausschlaggebend. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre persönliche und individuelle Haltung entwickeln können und selbst das Gesehene bewerten. Ziel ist es, so die Vortragende, dass die Schülerinnen und Schüler nicht die Meinung der Lehrperson unreflektiert annehmen, sondern selbst zu differenzierten Entscheidungen kommen. Die Lehrpersonen sollen ihre eigene Meinung außen vor lassen und sich selbst aus dem Prozess nehmen, obwohl die eigenen Emotionen natürlich niemals ganz in den Hintergrund gedrängt werden können. Es gilt sich selbst bewusst zu machen, dass der Erfolg der Lehrperson, ein positives Gefühl in ihren Schülerinnen und Schülern zurückgelassen zu haben, oft nicht mit der von der Lehrperson empfundenen Qualität eines Stückes einhergeht, dennoch aber die Motivation der Jugendlichen steigern kann²⁰³.

Um diesen Prozess zu verstärken, kann es förderlich sein, den Jugendlichen einen Theaterbesuch durch praktische Übungen schmackhaft zu machen, sofern man als Lehrperson weiß, wie solcherlei Übungen durchgeführt und angeleitet werden sollen, um so ein Verständnis für das theatrale Zeichensystem sowie eine Selbstfindung in und Identifikation mit den Stücken und den mit ihnen verbundenen Themen zu fördern. In diesem Zusammenhang spricht die Vortragende auch von der Förderung der Klassengemeinschaft durch diverse praktische Methoden und Zugänge und durch gemeinsame Gespräche über Gesehenes und Erlebtes. Natürlich muss mit einem Bereich, in dem Emotionen ein wichtiger Bestandteil sind, sehr vorsichtig umgegangen werden. Dass dieser Aspekt des Dramas und seiner Aufführung zur Sprache kommt ist notwendig, um den teilnehmenden Lehrpersonen klarzumachen, was die gemeinsame Arbeit an einem Dramentext, am eigenen spielerischen Ausprobieren und im Theater als Zuseher/in selbst auslösen kann, um gegebenenfalls darauf reagieren zu können. In der vorgestellten Literatur wird die Problematik aufkeimender Emotionen, die das Versetzen in unterschiedliche Rollen mit sich bringen kann, ausgespart. Eine Beschäftigung mit eventuell aufkommenden Gefühlen in einer Klasse scheint jedoch notwendig, vor allem, da praktische Zugänge immer mehr gefördert werden. Dennoch werden auch im Lehrgang keine Lösungsvorschläge beziehungsweise keine Handlungsmöglichkeiten angegeben und die Thematik vorerst nur oberflächlich behandelt, wenngleich die Problematik angesprochen wird.

Die Frage nach der Motivation Jugendlicher zum Besuch einer Theatervorstellung ist eine zentrale, da ein gewisser Hedonismus immer einen förderlichen Zugang zu einem Thema ermöglicht und zu Weiterbeschäftigung führt. Die vorgestellte Literatur beschäftigt sich mit didaktischen Zielen, die die Behandlung eines Dramas beziehungsweise der Besuch von

²⁰³ Vgl.: Lehrgangsprotokoll, B1b.

Theateraufführungen mit sich bringt. So werden Spiele und Methoden vorgestellt, um das Drama erfahrbar zu machen und für einen Bühnenauftritt zu gestalten, auch im Regelunterricht. Sie lassen jedoch die Möglichkeit außer Acht, dass eine solche Herangehensweise Emotionen auslösen kann, auf die die Lehrperson vorbereitet sein muss. Diese können sich etwa dahingehend äußern, dass die Lehrperson eine Enttäuschung erfährt, da das von ihr ausgewählte Thema oder Stück nicht entsprechend angenommen wird. Aber auch während des gemeinsamen Spiels können Emotionen aufkeimen, wenn die zu spielenden Szenen beispielsweise zu nah an der Lebenswelt der Schüler/innen sind und Erinnerungen sowie Gefühle aufkommen lassen. Das spielerische Ausprobieren stärkt zum einen die Klassengemeinschaft, fördert aber natürlich zum anderen durch das Versetzen in andere Rollen oder Situationen beziehungsweise die Beschäftigung mit Thematiken, die den Schülerinnen und Schülern eher fremd scheinen, Emotionen, auf die geachtet werden muss, auch wenn der Spaß dabei im Vordergrund steht.

Die Vortragende des Lehrgangs spricht dies an, beschäftigt sich jedoch auch nur allgemein mit dieser Thematik und bietet keine Lösungsvorschläge an. Im Bereich der konkreten Methoden einer Vor- beziehungsweise Nachbereitung, die im Folgenden noch vorgestellt werden, kommt sie ein weiteres Mal auf dieses Problem zurück.

Sowohl in der Literatur als auch im Lehrgang ist die Motivation der Jugendlichen Thema, allerdings jeweils mit anderen Schwerpunkten verbunden. Der Wunsch nach konkreten Handlungsmöglichkeiten ist groß, inwieweit der Lehrgang diesem entgegenkommt, soll noch gezeigt werden.

5.1.2 Die Arbeit am Dramentext

Das Lesen von Dramen ist, wie oben dargestellt, die wohl einfachste und am häufigsten verwendete Methode der Aufbereitung in der Schule. Das Warum liegt auf der Hand: Die Textvorlage bietet im Deutschunterricht eine willkommene Basis, anhand derer die dramatischen Kategorien Figur, Raum, Zeit, Handlung, Konflikt und Dialog besprochen werden können²⁰⁴. Das darf aber nicht davon ablenken, dass sich der Dramentext von anderen Texten abhebt, da in ihm immer die theatrale Dimension mitgedacht werden muss. Diese wird in Regieanweisungen, Beschreibungen von Szenerien und Orten oder Notizen zu Requisiten und dem Bühnenbild ersichtlich. Eine Behandlung dieser Dimension ist also im Deutschunterricht, wie bereits erwähnt, unbedingt notwendig, um den eigentlichen Sinn eines

²⁰⁴ Vgl. hierzu Kapitel 2.2.1.2. der vorliegenden Arbeit.

Dramentextes vollständig zu fassen: seine Umsetzung auf der Bühne²⁰⁵. Um dies zu gewährleisten gibt es eine Fülle an Methoden und Ansätzen, vom kreativen Lesen, beispielsweise in verteilten Rollen, bis hin zum eigenen schauspielerischen Ausprobieren diverser Textstellen, die in Kapitel 2 dieser Arbeit bereits genannt wurden.

Im Zuge des Lehrgangs wurde ebenfalls näher auf den Bereich „Lesen“ eingegangen, wenngleich er im Vergleich zu anderen Themengebieten wie theaterpädagogischen Zugängen nur kurz angesprochen wird. Die Vortragende empfiehlt eine Auseinandersetzung mit dem Dramentext, allerdings nicht im Sinne einer Textanalyse, sondern ausschließlich im direkten Vergleich mit einer Theateraufführung. Sie distanziert sich vom reinen Lesetext, spart ihn beinahe ganz aus²⁰⁶. Die Vortragende empfiehlt zwar eine gemeinsame Lektüre des Dramentextes und, den Schülerinnen und Schülern anschließend Fragen zum Gelesenen zu stellen, allerdings weniger in Bezug auf den Inhalt, sondern eher auf persönliche Empfindungen oder bewegende Textstellen für die Jugendlichen, um ihre Umsetzung auf der Bühne damit vergleichen zu können. Sie bezieht sich am ehesten auf den gattungstheoretischen Ansatz und die damit verbundene Besprechung von dramatischen Strukturen (Handlung, Figuren usw.), spricht jedoch nicht dezidiert von diesem Ansatz und befasst sich vor allem mit dem Vergleich von Text und Aufführung, wobei sie einen Vergleich mehrerer Aufführungen und damit mehrerer Herangehensweisen an einen Dramentext zu Recht als sinnvoll erachtet²⁰⁷. Es gehe vor allem darum zu sehen, wie sich der Text durch die Aufführung verändert, seine Kenntnis ist also notwendig, steht jedoch nicht im Zentrum der Lehrgangsbearbeitung. Es gebe, so die Vortragende, eine Vielzahl an Interpretations- und Inszenierungsmöglichkeiten ein und desselben Textes. Regisseure wie René Pollesch, der für Inszenierungen am Burgtheater verantwortlich ist, brechen bewusst konventionelle Regeln des klassischen Theaters (örtliche Trennung von Zuschauern/-innen und Schauspielern/-innen, signifikante Figuren, zeitlicher Rahmen ...) und provozieren damit das Publikum²⁰⁸. Solche postdramatischen Stücke fordern die Zuschauer/-innen und setzen voraus, dass das Publikum theatrale Zeichensysteme deuten und verstehen kann, um bewusste Abweichungen zu erkennen, was auch die gängige Literatur versucht zu vermitteln. Eine moderne Inszenierung eines klassischen Dramas könnte durch einen Vergleich gewinnbringend gedeutet werden.

²⁰⁵ Vgl.: Paule (2009), S.80.

²⁰⁶ Vgl.: Lehrgangsprotokoll, B1d.

²⁰⁷ Vgl.: Ebda.

²⁰⁸ Vgl.: Ebda.

Bei postdramatischen Stücken kann es sein, dass es überhaupt keinen Damentext gibt. In diesem Fall arbeitet man, so die Vortragende, mit Autoren, die die zu spielenden Texte schreiben, gleichzeitig aber auch improvisierte Stellen der Schauspieler/innen in den Text einarbeiten, der dadurch in einem Prozess entsteht. Der Zugriff auf diese Texte könnte problematisch sein, aber nicht unmöglich. Durch Nachfragen bei den entsprechenden Theatern sei es möglich, Einsicht in diese Texte zu bekommen, um sie im Unterricht zu besprechen²⁰⁹. Dennoch scheint es mit hohem Organisations- und Zeitaufwand verbunden.

Die Vortragende sieht die Arbeit mit dem Damentext also als wichtig an, um darüber hinaus seine Inszenierung besser analysieren zu können. Möglichkeiten zur gemeinsamen Analyse eines Damentextes in der Schule werden im Lehrgang jedoch nicht angesprochen. Diese werden den Lehrpersonen überlassen, die Vortragende geht bereits von einer gelungenen Lektüre des Damentextes aus und setzt an dieser Stelle an. Obwohl der Text also als ausschlaggebend betrachtet wird, fehlt seine Analyse im Lehrgang, sie wird vorausgesetzt.

Die einzelnen Module des Lehrgangs schließen jeweils eine Theateraufführung mit ein, die von den Teilnehmerinnen zusammen gesehen wird. Für diese Aufführungen gab es jedoch keine Textvorlagen, die gegebenenfalls besprochen werden konnten, die Bearbeitung ging ausschließlich von der Umsetzung auf der Bühne aus. Die Teilnehmerinnen waren demnach unvorbereitet, der Text wurde ausgespart, obwohl er, der Vortragenden nach, leicht organisiert hätte werden können.

Für keines der Stücke, die im Lehrgang bearbeitet wurden, konnte eine Textvorlage aufgetrieben werden, sie war für die Teilnehmerinnen dadurch nicht erreichbar. Es stellte sich heraus, dass es sich um Stücke handelte, deren Texte für Lehrpersonen nur kaum bis schwer zugänglich sind. Ein Stück ins Programm aufzunehmen, das auf einem bekannten Text basiert, fehlt in diesem Programm noch, könnte allerdings eine willkommene Anregung für zukünftige Veranstaltungen sein.

Die Methode des Dramen-Lesens wurde im Lehrgang nur kurz angeschnitten, da der Schwerpunkt auf Methoden lag, die im Deutschunterricht sonst eher selten im Zentrum stehen: jenen, die das kreative Zuschauen fördern und zwar vor allem bei postdramatischen Stücken. Eine vertiefende Berücksichtigung von tatsächlichen Dramenaufführungen kann, so die Vortragende, jedoch auch keinen Verzicht auf die intensive Dramenlektüre rechtfertigen.

²⁰⁹ Vgl.: Lehrgangsprotokoll, B1d.

Beide Methoden sollten einander im gleichen Maße ergänzen²¹⁰. Dennoch blieb die Umsetzung einer Textbearbeitung im Lehrgang aus, die sowohl in der Literatur als auch im Lehrgang als ausschlaggebend erachtet wurde.

5.1.3 Theaterpädagogik

Die Theaterpädagogik und ihre Zugänge stellen den absoluten Schwerpunkt in den Vermittlungstechniken des Lehrgangs dar. Dieser Schwerpunkt ergab sich in jedem Fall durch die beiden Verantwortlichen, vor allem durch die Vortragende, die selbst ausgebildete Theaterpädagogin ist.

Das Drama als Text und Aufführung Jugendlichen durch Übungen näherzubringen ist sowohl im Lehrgang, als auch in der bereits vorgestellten Literatur ein häufig bevorzugter Ansatz. Wie erwähnt schulen spielerische Zugänge die Wahrnehmung, machen das Theater und das Drama erfahrbar und sind eine Art „erlebte“ Interpretation der vorgegebenen Inputs. Ein praktischer Zugang wird auch von Vertretern/-innen des Theaterfaches wie Gabriela Paule, Walter Beimdick oder Karl Stocker als passende Methode angesehen²¹¹, um der Theatralität des Dramas gerecht zu werden. Über das eigene Theaterspielen soll so ein Zugang zum Schauspiel geschaffen werden und dadurch in letzter Instanz das Zuschauen beeinflusst werden. Laien und Interessierten soll es somit ermöglicht werden, künstlerisch anspruchsvolle Theaterstücke sehen und verstehen zu lernen²¹². Die Vertreter/innen der Literatur bedienen sich, wie erwähnt, theaterpädagogischer Methoden im Bereich des Lesens, des Inszenierens und des Rezipierens. Aus diesem Grund wurde die vorliegende Arbeit durch eine Vielzahl an Literaturbeiträgen zur Theaterpädagogik ergänzt. So konnten den im ersten Teil der Arbeit vorgestellten Kapiteln praktische Methoden zugeordnet werden, die nun mit den im Lehrgang vorkommenden Übungen verglichen werden können.

Theaterpädagogische Übungen hatten im Lehrgang einen großen Stellenwert und nahmen sehr viel Raum und Zeit der Blockveranstaltungen in Anspruch²¹³. Dahinter stand ebenfalls das Ziel, Jugendliche über diese Zugänge zum Zuschauen zu bewegen. Immer wieder kam die Vortragende auf praktische Herangehensweisen zurück, um eine Klasse auf eine theaterpädagogische Vor- und Nachbereitung einzustimmen. Der Schwerpunkt lag vor allem darauf, praktische Übungen in einem passenden zeitlichen Rahmen durchzuführen, ohne dafür schauspielerische Fähigkeiten zu benötigen. Es handelte sich dabei um Variationen der im

²¹⁰ Vgl.: Lehrgangsprotokoll, B1d.

²¹¹ Vgl. hierzu Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit.

²¹² Vgl.: Bidlo (2006), S.26.

²¹³ Vgl.: Lehrgangsprotokoll, B1c sowie B1e.

ersten Teil der Arbeit als „Standbilder“ definierten Übung und weiterer Basisübungen. Die nun folgenden Übungen wurden allesamt von den Teilnehmerinnen selbst durchgeführt, um sie zu erproben und mögliche Probleme, die sich in der Arbeit mit Jugendlichen ergeben könnten, aufzudecken. Die vorgegebenen Übungen, die allesamt auch variiert wurden, lauteten wie folgt:

Impulse im Kreis weitergeben

Das Weitergeben von Impulsen im Kreis wird in Werken, die sich mit der praktischen Umsetzung theaterpädagogischer Methoden befassen, oft als einleitende Übung eingesetzt. Auch in der im Lehrgang empfohlenen Lektüre greift beispielsweise Keith Johnstone auf diese Übung zurück²¹⁴. Unterschiedliche Bewegungen werden im Kreis, kombiniert mit einem Laut, weitergegeben und müssen von den übrigen Teilnehmerinnen nachgeahmt werden. Beispiele können Klatschrhythmen oder Schreie sein. So kommt jeder zum Zug, muss sich öffnen und kann außerdem diverse andere Inputs ausprobieren, alle anderen müssen die Bewegung nachahmen. Die Übung dient der Teambildung, dem Öffnen für Neues und dem Abbau von Hemmungen. Sie ist sehr schnell erlernbar und in Räumen mit genügend Platz auch problemlos durchführbar. Sie ermöglicht den Jugendlichen, ihre Reaktion zu schulen und fördert schnelles kreatives Handeln durch einen lockeren, lustigen und vor allem leichten Zugang.

Spiegeln

Die Teilnehmerinnen bilden Paare. Zuerst imitiert die eine Teilnehmerin die Bewegungen der anderen, die darauf achten muss, dass diese nicht zu kompliziert sind und nicht zu schnell ausgeführt werden, anschließend wird gewechselt. Zwischen den einzelnen Übungen, die einmal mit Musik untermalt sind und einmal nicht, soll ein fließender Übergang entstehen. Um zu variieren, wurde einmal langsame, dann schnelle Musik gespielt. Die Übung dient der Gesamtwahrnehmung des Körpers und sensibilisiert die Teilnehmerinnen zugunsten einer Gleichzeitigkeit von Bewegungen, die eine Zusammenarbeit entstehen lässt. Diese Übung lässt sich auch auf die Gesichtspartie beschränken. Die Mimikübung ist etwas schwieriger als das Spiegeln des ganzen Körpers. Es geht hierbei um eine detailliertere Wahrnehmung. Sehr viele kleine Muskeln, vor allem um die Mundpartie, kommen zum Einsatz und erfordern ein noch niedrigeres Tempo und eine hohe Konzentration. Die beiden Übungen zeigen eine ähnliche Verbindung wie jene zwischen Theater und Film. Im Theater wird das

²¹⁴ Vgl.: Johnstone (2006).

Gesamtkörperliche eher wahrgenommen als das Detail, das vor allem im Film zur Geltung kommen kann.

Standbilder

Die Übung „Standbilder“ ist eine wesentliche in der theaterpädagogischen Bearbeitung von Dramen und ihrer Aufführung, was man daran erkennt, dass sie in vielen Werken zu dieser Thematik vorkommt. Im Lehrgang sollten Gefühle in Standbilder umgesetzt werden und zwar innerhalb eines definierten Zeitraums. Das im Einführungsmodul vorgegebene Gefühl war Angst. Jede Teilnehmerin arbeitete für sich allein, die Ergebnisse waren überraschend vielfältig. Die Vortragende fragte nach den jeweiligen Gedanken hinter dem Ergebnis: Warum entscheidet man sich für dieses oder jenes Standbild? Die Erklärungen folgten und konnten anschließend in Gesprächen aufgearbeitet werden. Die Teilnehmerinnen waren teils sehr offen für diese Gespräche, teilweise schienen sie ihnen unangenehm. Diese Übung kann eingesetzt werden, um soziale Situationen, Personenkonstellationen und Beziehungsstrukturen aufzuzeigen²¹⁵.

Zuschauerinnen und Zuschauer vs. Publikum

Die Teilnehmerinnen teilten sich in zwei Gruppen. Die Mitglieder der ersten Gruppe nahmen auf Sesseln Platz, die der zweiten Gruppe gegenüber aufgestellt waren. Sie sollten beobachten, was passiert, und wurden dadurch zu Zuschauerinnen. Die andere Gruppe stellte sich in einem Kreis auf und wurde beobachtet, es entstand eine imaginäre Trennlinie. Die gegenseitige Beobachtung dauerte ungefähr fünf Minuten. Sofort war klar, wer das Publikum darstellte und wer die Rolle der Schauspieler übernahm. Bei einer anschließenden Diskussionsrunde wurde erkannt, dass eine sofortige Entspannung bei der Gruppe einsetzte, die auf den Sesseln saß. Sie verstand ihre Rolle als Publikum, das heißt als ruhend, konsumierend und inaktiv. Die Blicke der anderen Gruppe, die sich natürlich beobachtet wusste, schweiften sofort ab, um den unangenehmen Blicken zu entgehen. Sie wurden vom Publikum als Gesamtheit wahrgenommen, als die Gruppe, die etwas zeigen sollte. Kommentare der Teilnehmerinnen zeigten, dass sich in der Schauspielergruppe sofort beklemmende Gefühle breit machten, da sie glaubten, dass man eine spezifische Haltung von ihnen erwartet. Die Diskrepanz zwischen Erwartungshaltung, dem Zwang zum Handeln und der undefinierten Situation wurde als unangenehm empfunden. Die Übung wurde in unterschiedlichen Varianten durchgeführt, die Gruppen wechselten außerdem Positionen.

²¹⁵ Vgl.: Johnstone (2006), S.72-74.

Bis auf die Übung „Standbilder“ handelt es sich um neue Übungen, die im ersten Teil der Arbeit nicht dezidiert angesprochen wurden. Dies kommt daher, dass die im Lehrgang behandelten Übungen ausschließlich Basismethoden sind. Sie gehen weniger auf konkrete Erarbeitungen von Theateraufführungen ein, sondern stellen Aufwärmübungen dar, die spätere theaterpädagogische Zugänge erleichtern und auf körperliches Spiel einstimmen sollen. Auf Improvisationsübungen, wie sie bereits bei Scheller erwähnt wurden, wurde verzichtet, allerdings gab die Vortragende Vorschläge für weiterführende Literatur. Im Curriculum der Lehrveranstaltung werden Werke zur selbstständigen Lektüre empfohlen: Guido Hiß' „Der theatralische Blick“²¹⁶, Hans Thies-Lehmanns „Postdramatisches Theater“²¹⁷ sowie Jan Decks „Paradoxien des Zuschauens“²¹⁸. Thies-Lehmann liefert hierbei eine Einführung in das postdramatische Theater, welche, wie erwähnt, eine große Rolle bei der Erarbeitung theatraler Zeichensysteme spielt. Historische Vorgeschichten sowie Begriffserklärungen und praktische Übungen halten sich die Waage und vermitteln ein Grundverständnis der postdramatischen Formen, um sich als Lehrperson darauf einlassen zu können²¹⁹. Jan Deck befasst sich mit dem Theater als notwendigerweise an ein Publikum gebundener Form. Auch hier wird ein Zugang zum zeitgenössischen Theater ermöglicht und anhand mehrerer Artikel unterschiedlicher Autorinnen und Autoren dargestellt²²⁰. All diese Werke stellen Einführungsmaterial zur Verfügung, sie können auch ohne spezifische Aus- oder Weiterbildung gelesen werden und beinhalten die vorgestellten Übungen.

Die Arbeit einer Theaterpädagogin / eines Theaterpädagogen

Neben den praktischen Zugängen gab die Vortragende außerdem Auskunft über den Begriff „Theaterpädagogik“. Im Einführungsmodul wurde er in der Phase der Begriffsklärung als Disziplin vorgestellt und ihre Methodik diskutiert²²¹. Auf die Frage, ob die Teilnehmerinnen bereits Erfahrung mit Theaterpädagogik hätten, antworteten drei von sieben Personen mit „Ja“. Die Methoden der Theaterpädagogik seien, so die Vortragende, bereits weit verbreitet und würden nicht nur im Theater, sondern auch in der Wirtschaft, in Form von Teambuilding-Programmen, Anklang finden. Im Schulbereich wurden ebenfalls Räume für die Theaterpädagogik geschaffen, indem etwa der Besuch etwaiger Theatervorstellungen mit den

²¹⁶ Hiß, Guido: Der theatralische Blick. Einführung in die Aufführungsanalyse, Berlin 1993.

²¹⁷ Lehmann, Hans- Thies: Postdramatisches Theater, Frankfurt am Main⁴ 2008.

²¹⁸ Deck, Jan/Sieburg, Angelika (Hg.): Paradoxien des Zuschauens. Die Rolle des Publikums im zeitgenössischen Theater, Bielefeld 2008.

²¹⁹ Vgl.: Lehmann, (2008).

²²⁰ Vgl.: Deck/Sieburg (2008).

²²¹ Vgl.: Lehrgangsprotokoll:B1a.

Schülerinnen und Schülern nachbereitet wird. Theaterpädagogen entwickelten passendes Material für die jeweiligen Rezipienten und führten Spielprogramme mit den Jugendlichen durch, die zum Reflektieren anregen sollten. Theaterpädagogen können auch von den jeweiligen Theatern für eine Vor- beziehungsweise Nachbereitung in Schulen gebucht werden²²². Die Vortragende klärte die Teilnehmerinnen darüber auf, dass Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen keine Therapeuten/-innen sind und nicht zur Problemlösung herangezogen werden dürfen. Allerdings würden sie Emotionen, die während der spielerischen Arbeit an einem Thema oder Drama aufkommen, als Input aufgreifen und damit arbeiten. Man geht also spielerisch an diese Probleme heran. Die Vortragende meinte, dass bei dieser Arbeit nicht die Methode „Theater“ im Vordergrund stehe, sondern in jedem Fall die Pädagogik²²³.

Sie meinte weiters, dass eine Vorbereitung ohne Probleme durch die Lehrperson erfolgen könne, eine Nachbereitung eines Theaterbesuches sei allerdings nur mit Unterstützung einer Theaterpädagogin / eines Theaterpädagogen sinnvoll. Hier zeichnet sich ein Widerspruch ab, da der Lehrgang vor allem ins Leben gerufen wurde, um Lehrpersonen die nötige Sicherheit zu geben, Vor- und Nachbereitungen mit ihren Schülergruppen selbst durchzuführen. Das Zusammenspiel von Theater und Pädagogik ist ein essentieller Punkt, der im Lehrgang durch die beiden Verantwortlichen in ihren Rollen als Pädagoge und Theaterpädagogin vertreten werden sollte. Das Aufbereiten durch ausgebildete Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen wird bereits genutzt²²⁴, hierzu wird keine Fortbildung benötigt.

5.1.4 Theateraufführungen rezipieren

Das Ziel des Erlernens von Vermittlungstechniken rund um die darstellenden Künste ist bereits dem Titel des Lehrgangs zu entnehmen. Theaterpädagogische Begleitungen, genannt Vor- beziehungsweise Nachbereitung, von Theateraufführungen sollen das Interesse der, in diesem Fall, jungen Zuschauer/innen wecken, außerdem sollen sie dabei helfen, das Geschehen auf der Bühne besser zu verstehen. Die Schule stellt einen Ort dar, an dem eine weitere produktive Verarbeitung dieser Besuche stattfinden kann²²⁵. In der bereits vorgestellten Literatur wurde anhand von Vorschlägen erläutert, auf welche Weise solche Begleitungen funktionieren können. Die Aufbereitung bleibt, bis auf einzelne praktische

²²² Vgl.: Lehrgangsprotokoll: B1a.

²²³ Vgl.: Ebda.

²²⁴ Ein Beispiel wäre das BG/BRG Biondegasse in Baden die im Schuljahr 2011/2012 das Wiener Klassenzimmertheater (www.klassenzimmertheater.at), einschließlich theaterpädagogischer Begleitung, engagierte.

²²⁵ Vgl.: Koch/Streisand (2003), S.350, Sp.1.

Methodenvorschläge, theoretisch und beschreibt vielmehr den derzeitigen Forschungsstand, also welche unterschiedlichen Ansätze es gab und gibt, wie sie funktionieren und was sie bewirken können.

Im Rahmen des Lehrgangs konnte zusätzlich ein Vorschlag der Vortragenden für die Umsetzung in einer konkreten Unterrichtssituation vermittelt werden. Zunächst wurden notwendige Vorarbeiten angesprochen, die die betreffende Lehrperson zu leisten habe, bevor es zu Vor- beziehungsweise Nachbereitungen im Unterricht kommen kann²²⁶:

Um ein Stück ausreichend vorbereiten zu können, müsse es die Lehrperson in jedem Fall zuerst selbst gesehen haben. Sollte dies aus zeitlichen Gründen nicht möglich sein, sei es notwendig, sich anderwärtig Informationen zu beschaffen. Welche Möglichkeiten es in diesem Zusammenhang gibt, wurde nicht erwähnt. Sollte die Inszenierung anspruchsvoll sein, müsse die Lehrperson das Stück gut kennen, um es mit den Schülerinnen und Schülern sinnvoll besprechen zu können. Die Definition des Wortes „anspruchsvoll“ ist in diesem Fall der Lehrperson überlassen, die Kenntnis des zu sehenden Stückes wird natürlich vorausgesetzt, um damit sinnvoll arbeiten zu können. Welches Stück zu der spezifischen Schulklasse passt, mit der man vorhat, ein Stück zu lesen und zu sehen, wirft ein weiteres Mal die Frage nach Zielgruppen auf, wie sie bereits in der Erarbeitung des Forschungsstandes erwähnt wurde. Zur Vorbereitungsarbeit der Lehrperson gehören also in jedem Falle, so die Vortragende, die Auswahl eines Stückes, das zu den Jugendlichen passt, und die Kenntnis ebendieses.

Eine Vorbereitung der Jugendlichen auf den Theaterbesuch solle, so die Vortragende, neugierig machen, nicht aber die Geschichte vorwegnehmen, sofern man ohne Textvorlage arbeitet. Geht man von der Behandlung eines Dramentextes aus, rückt wiederum der Vergleich mit der Inszenierung in den Vordergrund. Es könne durchaus sein, so die Vortragende, dass der Regisseur bei seiner individuellen Inszenierung die eine oder andere Textstelle eingespart hat. Die Schülerinnen und Schüler müssen auf so einen Fall vorbereitet werden, um im Nachhinein darüber diskutieren zu können. Gespräche und Diskussionen anhand von zuvor entwickelten Fragestellungen mit den Schülern/-innen zu führen, wurde von der Vortragenden immer wieder als Methodenvorschlag angegeben.

Um eine entsprechende Vor- beziehungsweise Nachbereitung als Lehrperson sinnvoll gestalten zu können, sei es letztendlich unbedingt notwendig, sich seiner persönlichen

²²⁶ Vgl.: Lehrgangsprotokoll, B1e.

Ansichten klar zu werden, um auf Gespräche und Meinungen der Jugendlichen treffend reagieren zu können. Das Klären der Motive im Text, Erstellen von Figurencharakteristiken oder die strukturelle Analyse eines Textes bis hin zur Untersuchung von Details gehören ebenfalls zur notwendigen Vorbereitung²²⁷, wenn man von den Vorschlägen der Literatur ausgeht. Die Behandlung des Dramentextes wird auch im Lehrgang immer wieder angesprochen, jedoch nicht weiter ausgeführt. Inwiefern eine Textbearbeitung notwendig ist, hänge davon ab, welches Stück man vorhabe anzusehen²²⁸.

Zum Thema Vor- bzw. Nachbereitung im Unterricht sollte als Abschluss des Einführungsmoduls in einer Kleingruppenarbeit selbst nach Möglichkeiten gesucht werden, um mit Fragestellungen zu arbeiten²²⁹:

- Innerhalb der Nachbereitung gilt es, spontane Reaktionen abzufangen und diese in die Bearbeitung einfließen zu lassen.
- Es kann ein neuer Handlungsausgang von den Schülerinnen und Schülern geplant, geschrieben oder erspielt werden.
- Die Geschichte der Figuren kann spielerisch im Unterricht weitergeführt werden.
- Man könnte an eine Figur einen Brief oder eine E-Mail schreiben, beziehungsweise diese Briefe ebenfalls von den Schülerinnen und Schülern beantworten lassen.
- Die Jugendlichen könnten durch Standbilder Emotionen nacherleben und ausdrücken.

Diese Methoden, die von den Teilnehmerinnen stammten, wurden nicht geordnet, sondern lediglich notiert und für das nächste Modul aufbewahrt. Für eine detaillierte Behandlung der einzelnen Vorschläge blieb leider keine Zeit mehr.

In einem Punkt stimmen Literatur und Lehrgang überein: Es dürfen die Menschen und ihre Tätigkeit auf und hinter der Bühne nicht ausgespart werden, da sie für eine Bearbeitung und Reflexion der jeweiligen Stücke mit Jugendlichen sehr profitabel sein können. Diskussionen über Kostümbildnerinnen und Kostümbildner, Bühnenbildnerinnen und Bühnenbildner, Bühnenbauerinnen und Bühnenbauer, Technikerinnen und Techniker, Musikerinnen und Musiker können ebenfalls sehr ergiebig sein. Die Vortragende selbst, in ihrer Rolle als Theaterpädagogin, gab an, dass sie diese Punkte bei einer Vor- beziehungsweise Nachbesprechung sehr oft benenne. Ein ausgezeichnetes Beispiel in diesem Zusammenhang

²²⁷ Vgl.: Koch/Streisand (2003), S.350, Sp.1.

²²⁸ Vgl.: Lehrgangsprotokoll, B1d.

²²⁹ Vgl.: Lehrgangsprotokoll, B1e.

wäre die Frage nach der Regie. Ist eine Schauspielerin / ein Schauspieler schlecht, weil sie/er die Rolle nicht gut genug verkörperte, weil die Regie schlecht war oder weil eine Regie überhaupt nur bis zu einem gewissen Grad vorhanden war? Diese Merkmale kann man ohne Probleme mit Jugendlichen diskutieren, obwohl sie nicht immer ersichtlich sind und daher die Fragen nicht immer beantwortet werden können. Man kann somit allerdings eine Sensibilisierung der Jugendlichen dafür erreichen, dass Schauspielerinnen und Schauspieler nicht immer alleine die Schuld an einer schlechten Aufführung tragen. Bei der Erarbeitung einer Reflexion eines Theaterbesuchs sollten diese Kriterien stets im Hinterkopf behalten werden²³⁰.

Fragen, die mit Schülerinnen und Schülern, in Form einer Vor- beziehungsweise Nachbereitung, im Bereich der unterschiedlichen Sparten geklärt werden könnten, wären demnach beispielsweise jene nach der Geschichte der Personen aus dem künstlerischen Team. Vor allem im Regiebereich ist es notwendig, genauer zu differenzieren. Bei einer Vor- und Nachbereitung im Deutschunterricht ist es wichtig, die Schülerinnen und Schüler außerdem für das Ensemble zu sensibilisieren. Mögliche Fragen in diesem Zusammenhang sind²³¹:

- Wie hat das Ensemble zusammengearbeitet?
- Was wollte die Regie vermitteln?
- Was waren die Aufgaben der Rollen?
- Wie haben diese Elemente in ihrer Gesamtheit funktioniert?

Über den tatsächlichen Prozess der Entstehung können die Zuschauerinnen und Zuschauer wenig sagen, nur das Produkt kann beleuchtet werden. Zusammenfassend stellt die Vortragende daher einen Fragenkatalog zusammen²³², der mögliche Aspekte der Nachbereitung widerspiegeln soll, um sie im Unterricht bestmöglich reflektieren und analysieren zu können. So können

- Schauspielerinnen und Schauspieler,
- Bühnenbild, Bühne, Bühnenraum,
- Kostüm, Ausstattung, Requisite,
- Musik,
- Video, Projektionen,

²³⁰ Vgl.: Lehrgangsprotokoll, B1e.

²³¹ Vgl.: Ebda.

²³² Vgl.: Ebda.

- Regie,
- Dramaturgie,
 - die ursprüngliche Stückfassung,
 - die umgesetzte Stückfassung sowie die
 - Umsetzung eines Inhalts aus einem Stoff/Thema

beachtet werden.

Auch in der Literatur findet eine Bearbeitung der unterschiedlichen Faktoren, die eine Dramenaufführung letztendlich ausmachen, einen Platz innerhalb des theaterpädagogischen und produktionsorientierten Ansatzes. Die dazugehörigen Methoden, die durchaus sehr verschieden sein können, stammen von Walter Beimdick, Herta-Elisabeth Renk und Franz-Josef Payrhuber. Diese befassen sich allerdings hauptsächlich mit Methoden, um einen Damentext leichter verständlich und seinen Aufführungsbezug deutlich sichtbar zu machen²³³. Im Zentrum der Bearbeitung Beimdicks steht hierbei die Analyse von Aspekten aus dem ganzheitlichen Theaterbetrieb, so wie die Bedeutung der Arbeit der gesamten Berufsgruppen, wie sie oben bereits erwähnt wurde²³⁴. Sowohl schauspielerische Elemente wie das Sprechen in Monolog- oder Dialogform, die Struktur und der Aufbau eines Stückes in Form von Exposition, Gestaltung der Handlung, Akt und Szene, Schluss, Auftritt oder Bild, als auch die Aspekte rund um den Zuschauer/-innenbereich werden angesprochen²³⁵.

Die Sensibilisierung für die unterschiedlichen Aspekte des Theaters auf und hinter der Bühne scheint sinnvoll, da diese den Theaterbetrieb wesentlich beeinflussen. Der Zugang über Gespräche und Diskussionen kann durchaus sehr ergiebig sein.

5.1.5 Ein konkretes Beispiel einer Nachbereitung

Im zweiten Modul des Lehrganges wurde in diesem Zusammenhang eine Aufführung des „Schauspielhauses“ in Wien gemeinsam mit der Vortragenden gesehen und bearbeitet: „Schubert - Eine Winterwanderung in 5 Folgen con da capo“²³⁶. Es handelte sich um ein postdramatisches Stück, welches als Stationentheater in fünf Akten, also als Serientheater konzipiert war. Gesehen wurde der fünfte Akt: die Auflösung. Das Publikum, welches aus

²³³ Vgl.: Wegener (2009), S.16-17.

²³⁴ Vgl.: Abraham/Kammler (2005), S.3.

²³⁵ Vgl.: Beimdick (1979), S.1.

²³⁶ Vgl.: Programm des Wiener Schauspielhauses:

http://www.schauspielhaus.at/jart/prj3/schauspielhaus/main.jart?rel=de&reserve-mode=active&content-id=1188466708002&produktionen_id=1314109705605, (Zugriff: 16.4.2012).

ungefähr fünfzig Personen bestand, wanderte mit den Schauspielerinnen und Schauspielern durch den neunten Wiener Gemeindebezirk, der sehr eng mit dem Leben Schuberts verknüpft ist, bis zu jener Kirche, in der Schuberts Festmesse in F-Dur mit großem Erfolg gespielt wurde: der Lichtenthaler Kirche. Vor allem auf den Wegen zwischen den einzelnen Stationen wurden den Zuschauern/-innen zwar Informationen gegeben, jedoch mit Absicht nur in geringem Ausmaß, was zu Verwirrung aber auch Faszination im Publikum führte.

Im zweiten Modul des Lehrgangs wurde am Folgetag die gesehene Aufführung schülergerecht bearbeitet. Vorgeschlagen wurde die Vorstellung für Schülerinnen und Schüler ab der 7. Schulstufe. Hier wurde ein weiteres Mal die Zielgruppenproblematik angesprochen, da es ausschlaggebend ist, bei der Auswahl von Dramen oder Dramenausschnitten auf das Alter der Konsumenten zu achten, um einen lebensnahen Zugang für die Zuschauerinnen und Zuschauer, in diesem Fall für die Schülerinnen und Schüler, zu schaffen²³⁷.

Der Besuch postmoderner Theateraufführungen wird sowohl in der Literatur als auch im Lehrgang unterstützt und empfohlen. Die Literatur beklagt, wie bereits erwähnt, fehlendes Material und ausschließlich theoretische Herangehensweisen, die im Lehrgang durch praktische theaterpädagogische Methoden ergänzt werden. Dass eine Behandlung unterschiedlicher Inszenierungen für eine Behandlung der Gattung Drama vonnöten ist, wird von beiden Seiten bejaht. Der beste Zugang zu einem solchen postdramatischen Stück ist, der Vortragenden nach, jener über Fragestellungen, die Gegebenes hinterfragen und Platz für eigene Vorschläge einräumen²³⁸. Durch diese theoretische Annäherung, die jedoch durch praktische Einschübe ergänzt werden kann, kann jede Schülerin / jeder Schüler ihre/seine eigene Wahrnehmung beschreiben und darstellen. Wie genau eine solche Verbindung von zu besprechenden Fragestellungen und praktischen Übungen vonstattengehen könnte, wurde jedoch nicht erwähnt.

Nach der gemeinsam gesehenen Aufführung von „Schubert - Eine Winterwanderung“, wurden am Folgetag mögliche Methoden entwickelt, um diese postdramatische Aufführung mit Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten²³⁹. Dabei wurde bei dem Versuch, eine Vor- und Nachbereitung zu gestalten, auf Mittel der Inszenierung zurückgegriffen und versucht, sie für die Schüler/innen erfahrbar zu machen. Die von der Vortragenden vorgestellten Ansätze

²³⁷ Vgl.: Löbel (2010), S.87-88.

²³⁸ Vgl.: Lehrgangsprotokoll, B2d.

²³⁹ Vgl.: Ebda.

werden nun hier in der Reihenfolge ihres Vorkommens wiedergegeben und entsprechen Möglichkeiten, die auch in der Klasse umsetzbar sein sollen.

Da es sich bei „Schubert – Eine Winterwanderung“ um ein Stationentheater handelte, das an drei unterschiedlichen Orten gespielt wurde, wurde jeder dieser drei isoliert betrachtet und mit Fragestellungen verknüpft. Sechs Punkte wurden in Kleingruppen von den Teilnehmerinnen diskutiert. Es sollte geklärt werden, welche Bausteine für eine Nachbesprechung in der Schule profitabel wären. Diese sechs Punkte waren

- der Inhalt und die Umsetzung historischer Fakten,
- die Rollen,
- die Inszenierung,
- das Verhältnis zwischen Musik und Darstellung,
- die Textfassung in der Umsetzung
- und ein abschließendes Feedback.

Im Bereich des Inhalts wurden vorerst inhaltliche Aspekte aufgezeichnet: Es handelte sich um Schuberts Tod und seine Hinterlassenschaften. Im Barbereich des Schauspielhauses wurden Todesanzeigen ausgelegt, die die Zuschauerinnen und Zuschauer zu Gästen des Begräbnisses machten. In Diskussionen mit den Teilnehmerinnen über die Inszenierung in diesem Barbereich wurde schnell klar, dass diese Szene schlecht konzipiert war. An diese Empfindungen wurde die Fragestellung geknüpft, warum man das Gefühl hatte, dass eine schlechte Inszenierung vorlag: Man konnte nicht von allen Plätzen aus genügend sehen, was großen Unmut im Zuschauerraum auslöste. Der Anfang war unklar, der Barbetrieb wurde nicht aufgelöst, der Übergang war abrupt, was die Atmosphäre negativ beeinflusste. Wichtige Requisiten waren kaum sichtbar, außer in der ersten Reihe. Diese Empfindungen müssten bei einer Nachbereitung auch mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden. Auch im Hinblick auf alle anderen Schauplätze wurde zuerst die Aufbereitung hinterfragt und schließlich durch Verbesserungsvorschläge ergänzt, so könnten zum Beispiel Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Reflexionen kundtun und eigene Meinungen in die Diskussion einfließen lassen. Was würden sie sich wünschen? Was hat ihnen gefehlt?

Ein wichtiges Grundthema des Inhalts ist der Tod an sich. Es handelt sich hierbei um einen Bereich, mit dem sehr sensibel umgegangen werden muss. Nach einer Besprechung zwischen den Teilnehmerinnen kam man zu der Einsicht, dass der Begriff des Todes einfach verbalisiert werden sollte. Zum einen durch konkrete Fragestellungen wie zum Beispiel: Wo

bist du dem Tod begegnet? Beziehungsweise ein weiteres Mal auf einer spielerischen Ebene: Stell dir vor, du hast nur einen Tag zu leben, was würdest du tun? Mit dieser Fragestellung kann außerdem ein Bogen zu Schuberts Werk gespannt werden, das ein wichtiger Punkt der Inszenierung war. Schubert stellte sich die Frage: Was bleibt, wenn ich gehe?

Bei der Besprechung der historischen Fakten der Hauptfigur muss, so die Vortragende, ein Bezug zwischen Schuberts Biografie und Problemen seiner Jugend und der Lebenswelt der Jugendlichen hergestellt werden. Die Beziehung Schuberts zu seinen Eltern könnte ebenso thematisiert werden wie die historisch-politischen Hintergründe des Systems Metternich und des Vormärz.

Zum Analysebaustein Rollen wurde angemerkt, dass die Schauspieler in mehreren unterschiedlichen Rollenfunktionen auf der Bühne waren, die jedoch zu wenig ausgearbeitet wurden. Auch an diesem Punkt können Fragen der Schülerinnen und Schüler ansetzen. Die Inszenierung ließ ebenfalls Platz für Fragen. So fand zum Beispiel ein großer Teil des Stückes in der Lichtenthaler Kirche statt, die akustisch gesehen sehr schwer zu bespielen war. Die Schauspielerinnen und Schauspieler hatten damit zu kämpfen, was sich insofern auswirkte, als sehr viel vom Publikum nicht verstanden wurde.

Bei den unterschiedlichen Inszenierungen an den diversen Orten können immer wieder Fragestellungen rund um die Requisiten, die Atmosphäre, das Licht und die Musik aufgenommen werden, um sie mit den Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten. Vor allem die Musik bestimmt die Grundstimmung des Stückes.

Zur Textfassung wurde lediglich angemerkt, dass eine solche nicht existiere. Das „Schauspielhaus“ engagierte für diese Inszenierung einen Autor, der Texte für die Schauspieler/innen schrieb und durch ihre Vorschläge und jene des Intendanten ergänzte. Es sei schwer, so die Vortragende, an solche Texte heranzukommen, möglicherweise könne man um sie anfragen. Leider standen sie für die Bearbeitung im Lehrgang nicht zur Verfügung.

Es wurden wie gesagt ebenfalls Methoden gesucht, um das Stück in praktischen Übungen mit den Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. Standbilder spielten dabei eine wesentliche Rolle²⁴⁰. Der erste spielerische Zugang zum Thema wurde von der Vortragenden als „Speak-

²⁴⁰ Lehrgangsprotokoll, B2d.

out“ bezeichnet. Diese Methode wurde empfohlen, um ein Gespräch nach der Aufführung zu beginnen. In einem Speak-out hat jede Schülerin / jeder Schüler die Möglichkeit, zum Gesehenen Stellung zu nehmen. Man kann diese Äußerungen stehend vortragen, sitzen bleiben oder seine Position im Raum verändern, je nachdem, welches Bedürfnis die Jugendlichen verspüren, die dazu in einem Kreis angeordnet sitzen sollten. In einer ersten Runde sollen ausschließlich Kommentare gesammelt und nicht diskutiert oder berichtigt werden. In einer weiteren Runde können Lösungsvorschläge gemacht werden. Im Anschluss an die Reflexion dieser Übung sollten Standbilder entwickelt werden, die aus dem Stück stammen oder mit ihm zu tun haben und anschließend durch ein passendes Wort ergänzt werden sollten. Die dargestellten Momente sollten von den Jugendlichen erkannt werden. Während der Übungen sollen keine Diskussionen entstehen, was sich als ausgenommen schwer darstellte und nicht immer funktionierte, es sollen lediglich nach den Übungen Reflexionen stattfinden. Die Übung wurde als ansprechend empfunden, da sie sehr einfach im Klassenraum durchzuführen ist und keine schauspielerischen Fähigkeiten erfordert. Ein weiteres Mal standen Gespräche, das Reagieren auf Fragestellungen und die Übung „Standbilder“ im Mittelpunkt der Bearbeitung.

Diese Zusammenfassung des zweiten Moduls sollte ein konkretes Beispiel einer Vor- sowie Nachbereitung darstellen. Die Vortragende reagierte auf jede Frage und jeden Input der Teilnehmerinnen, wodurch es jedoch auch oft zu Abweichungen vom eigentlichen Thema kam. Dennoch wurden diese Inputs sehr dankbar von den Teilnehmerinnen angenommen. Durch die Möglichkeit, die Übungen selbst auszuprobieren, konnten ebenso individuelle wie gruppendynamische Reaktionen beobachtet werden. Diese Erfahrungen sollten die Arbeit mit einer Schulklasse erleichtern, da man die Auswirkungen kennt. Die Vorschläge der Vortragenden stellen einen Grundstock an Möglichkeiten dar, auf die gegebenenfalls zurückgegriffen werden kann.

5.2 Zusammenfassung

Die fünf im Zentrum stehenden Aspekte innerhalb des Lehrganges können mit Annahmen und Konzepten verknüpft werden, die innerhalb der zu Verfügung stehenden Literatur vertreten und als sinnvoll erachtet werden. Der Umgang mit postdramatischen Theaterformen, der im Lehrgang vor allem gefordert wurde, wird auch von mehreren Vertreterinnen und Vertretern als wichtig empfunden, obwohl klassische Dramen dadurch nicht in den Hintergrund der Bearbeitung treten sollen, ebenso wie theaterpädagogische Zugänge.

Diese werden sowohl im Lehrgang als auch in der Literatur besprochen, um ein breites Spektrum an Zugängen zu schaffen und vor allem für die Theatralität des Dramas, das natürlich nicht nur in Form eines Damentextes existieren kann, sondern vielmehr vor allem für seine Durchführung auf der Bühne gedacht ist, zu sensibilisieren. Vor allem steht die Motivation der Jugendlichen im Vordergrund. Durch diese Aspekte werden die wesentlichen Faktoren einer Bearbeitung von Theaterbesuchen in der Schule, die auch in der Literatur als solche genannt werden, angesprochen und sinnhaft verknüpft.

Im Lehrgang „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste an Schulen“ werden also streckenweise Theorien und Methoden in Bezug auf das Dramen-Lesen, das Dramen-Inszenieren und -Rezipieren, die innerhalb der theoretischen Ausarbeitung des Themas Anklang fanden, angeschnitten, obwohl sie nicht als solche benannt werden. Dennoch bleiben einige Zweifel, ob seine Durchführung auch dem entspricht, was damit erreicht werden sollte.

Der absolute Schwerpunkt des Lehrgangs liegt auf der Theaterpädagogik. Natürlich wird dieser Zugang, wenn man von ihm als praktischer Methode spricht, von den Vertretern/-innen der Literatur immer wieder angesprochen, der Lehrgang beschränkt sich in seiner detaillierten Ausarbeitung jedoch darauf. Dies könnte aufgrund des Hintergrunds der Vortragenden der Fall sein, die aus der Theaterpädagogik stammt. Die Berücksichtigung des Schulalltags kam aus diesem Grund oftmals zu kurz. So wurde zwar erwähnt, wie wichtig es ist, den Damentext vollständig und auf unterschiedliche Aspekte hin zu analysieren, welche Möglichkeiten es dafür gibt wurde jedoch nicht erwähnt. Es wurde vielmehr vorausgesetzt, dass Lehrpersonen aus dem Fach Deutsch mit dieser Materie umzugehen wissen, was natürlich durchaus stimmt, dennoch wurde das Drama sowohl in der Literatur als auch im Lehrgang stets als besondere Form eines Textes angesehen, die einer eingehenden Bearbeitung bedarf. Bei einer Fortbildung zu diesem Thema sollte also auch die Basis der Analyse eines Dramas nicht fehlen. Ausführlich geklärt wurden hingegen die Begriffe „Theaterpädagogik“ und „Performance“, was wiederum auf den Hintergrund der Vortragenden zurückzuführen ist. Der Organisator, der den Schulalltag im Hinterkopf hätte haben sollen, hat sich oft nicht zum Umstand seines Fehlens geäußert. Als die beiden Meinungen jedoch aufeinanderprallten, entstand eine kleine Diskussion. Er merkte an, dass ihre Herangehensweise an ein Drama ausschließlich in Freifächern sinnvoll wäre, da eine rein theaterpädagogische Behandlung eines Damentextes im Regelunterricht nicht möglich wäre. An dieser Stelle wurde versucht, das Gespräch in eine andere Richtung zu lenken, um der Konfrontation zu entgehen.

Das lebendige Lesen, also das Lesen, bei dem die Theatralität des Damentextes bereits mitgelesen wird, stellt eine Art Schnittstelle zwischen den praktischen Zugängen und der ausschließlichen Textbearbeitung dar. Über diese Methode hätte man die beiden Pole verbinden können, sie wurde jedoch im Lehrgang nicht angesprochen.

Obwohl vor allem praktische Zugänge im Mittelpunkt standen, handelte es sich dabei um Basisübungen, die sich nicht unbedingt mit der Behandlung von Dramen befassen, sondern vielmehr dem Ziel dienen, sich für das Spiel an sich zu öffnen. Nur vereinzelt wurden Übungen für konkrete Aufführungen vorgeschlagen. Den praktischen Übungen gegenüber standen Gespräche und Diskussionen, die an Fragestellungen geknüpft waren. Dieser Zugang scheint durchaus sinnvoll, weicht allerdings nicht von einer Bearbeitung im Schulalltag ab, wie sie bereits seit vielen Jahren in eigenständiger Arbeit von den Lehrpersonen durchgeführt wird.

Die Aufarbeitung der einzelnen Themenbereiche schien oftmals sehr zerstreut. Dies hatte einerseits damit zu tun, dass die Vortragende versuchte, auf alle Fragen einzugehen, und sich dadurch Themenabweichungen ergaben. Ein verständlicher roter Faden ging dadurch verloren, was das konkrete Beispiel „Schubert – Eine Winterwanderung“ sehr gut wiedergibt. Die Methoden sind durchaus umzusetzen und den Teilnehmerinnen wurde eine Basis an Übungen und Spielen vermittelt, eine Ordnung dieser Elemente blieb jedoch aus, genau wie eine Conclusio.

Ein Grundstock an Wissen, wie das Drama und seine Aufführung in der Schule vermittelt werden können, wurde durchaus gelegt, dennoch nicht ganz zufriedenstellend. Es folgt nun die Bewertung des Lehrgangs durch den Organisator und die Teilnehmerinnen, die in einen Vergleich mit dem Curriculum und seinen ausformulierten Zielen eingeordnet werden wird.

6 Bewertung des Lehrganges

6.1 Fazit der Teilnehmerinnen

Um nach der gelungenen Erarbeitung und Durchführung einer Lehrveranstaltung wie dieser bestätigen zu können, ob die Vermittlung der Inhalte von Erfolg gekrönt war und ihre Sinnhaftigkeit gegeben ist, bedarf es einer Befragung der tatsächlich an diesem Programm teilnehmenden Personen. Die Befragung und Auswertung der nun folgenden Kommentare soll die Frage klären, ob der Lehrgang dem an ihn gestellten Anspruch auch gerecht wurde. Um dies zu beantworten, wurde je eine Befragung vor dem Lehrgang, währenddessen, und danach durchgeführt und hier festgehalten. Sie fand auf drei unterschiedlichen Wegen statt. Erstens anhand einer Befragung innerhalb einer Vorstellungsrunde, in der Erwartungen und Erfahrungen erfragt und notiert wurden. Zweitens anhand eines Fragebogens, der ein wenig mehr ins Detail ging und darüber hinaus noch Methoden erfragte, die von den Teilnehmerinnen bereits verwendet wurden, um ihren Schülerinnen und Schülern Theaterbesuche zu vermitteln. Drittens konnte auf die offizielle Evaluation der PH NÖ zugegriffen werden, die bestätigte, dass eine Fortsetzung des Lehrganges in der geplanten Form sinnvoll ist und angenommen werden würde.

6.1.1 Vorstellungen und Erwartungen

Zu Beginn des Lehrganges sollten Informationen über die Teilnehmerinnen eingeholt werden, um die Ausgangssituation der Interessentinnen erfassen zu können. Diese Befragung konnte jedoch nicht in Form eines Fragebogens durchgeführt werden, da diese Methode nicht mit dem Konzept der Vortragenden kompatibel gewesen wäre. Man einigte sich darauf, dass innerhalb einer Vorstellungsrunde einige Fragen zu den Erwartungen, Erfahrungen und Vorstellungen der Teilnehmerinnen gestellt werden sollten. Die somit gewählte Methode ähnelt der Form nach einer Gruppendiskussion, mit dem Unterschied, dass die individuellen Erfahrungen und Einstellungen wichtiger waren, als die kollektiven²⁴¹. Die dadurch erhaltenen Informationen wurden dem Gesprächsfluss nach aufgezeichnet und sind daher nicht einheitlich und nicht vollständig. Ein Fragebogen nach dem ersten Seminar sollte diesem Umstand entgegenwirken. Zusammenfassend konnten der Vorstellungsrunde, ergänzt durch Kommentare und Erläuterungen der Vortragenden, die folgenden Daten der Teilnehmerinnen entnommen werden:

²⁴¹ Vgl.: Mayring (2002), S.76-77.

Fünf der Besucherinnen stammten aus Niederösterreich und zwei aus Wien, wobei die Schultypen, in denen diese Personen unterrichteten, sehr weit gefächert waren und von der Volksschule über eine Neue Mittelschule und Hauptschule bis hin zu allgemeinbildenden höheren Schulen reichten. Auch das Alter der Jugendlichen, mit denen die Teilnehmerinnen arbeiteten, war sehr unterschiedlich, ihre Erfahrungen mit Theaterbesuchen demnach auch. Sechs von sieben Teilnehmerinnen haben selbst die Leitung von Theatergruppen inne, meist innerhalb des Freifaches „Darstellendes Spiel“. Eine Person wollte die Erfahrung, die sie im Lehrgang zu sammeln hoffte, ausschließlich auf Theaterbesuche mit Jugendlichen anwenden. Zentrale Fragen aller Teilnehmerinnen waren jene nach der Möglichkeit, bei Jugendlichen das Interesse für unterschiedliche Formen des Dramas zu wecken, beziehungsweise den dazugehörigen Unterricht möglichst interessant und ergiebig zu gestalten, da die Motivation der Jugendlichen oft ein großes Problem darstellt. Was die Teilnehmerinnen verband, ist eine gewisse Ohnmacht diesem Phänomen gegenüber. Sie alle fühlten sich in ihrer Rolle als Theatervermittlerinnen sehr schlecht bis gar nicht ausgebildet und erwarteten das Erlernen von Techniken und Methoden, um dem entgegenwirken zu können.

Die Teilnehmerinnen sowie sämtliche Lehrpersonen in diesem Bereich, die ähnliches Interesse aufweisen, sind, so die Vortragende, auf der Suche nach Impulsen für das eigene Tun. Zweitens steht im Mittelpunkt dieser Suche die Frage, wie das Theater jungen Menschen schmackhaft gemacht werden kann. In weiterer Folge bedeutet dies zu lernen, wie man die richtigen Theatergruppen für eine gewünschte Vermittlung, beziehungsweise wie man passende Theatergruppen für spezifische Schüler-/innengruppen mit ihren unterschiedlichen Interessen und Formungen findet. Was diese Fragen verbindet, sind die Lust und das Interesse am Theater. Alle Teilnehmerinnen sind Individuen mit persönlichen Interessen und Ressourcen, die gegenüber einer Masse von Individuen stehen, egal ob Theater rezipiert oder geschaffen wird: Die Interessen müssen bestenfalls immer zusammenlaufen.

Eine Teilnehmerin konnte bereits in einem ähnlichen Kurs zur Theaterpädagogik Erfahrungen sammeln, fühlte sich jedoch nicht fähig, sie entsprechend einzusetzen. Erfahrung mit Vermittlungsprogrammen hatten die Teilnehmerinnen ausschließlich mit den Programmen des „Theaters der Jugend“, das in der Arbeit mit Schülergruppen seit Jahrzehnten die erste Wahl zu sein scheint. Die Zufriedenheit mit diesen Programmen lässt allerdings zunehmend nach, was auch die Teilnehmerinnen betonten und eine Diskussion über die Qualität sowie Vor- und Nachteile des Programms aufkommen ließ.

Es lässt sich also sagen, dass alle Teilnehmerinnen im Bereich der Theatervermittlung, sei es in eigenen Versuchen oder durch die Arbeit mit von Theatern gestellten Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen, schlechte Erfahrungen machen mussten und sich selbst zu wenig bis gar nicht in diesem Bereich, den jedoch alle Teilnehmerinnen als wichtig erachten, ausgebildet fühlen. Durch den Lehrgang sollte diesem Problem Einhalt geboten werden.

6.1.2 Fragebögen

Nach dem ersten Tag der Blockveranstaltung „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste an Schulen“, wurde ein Fragebogen an die Teilnehmerinnen verteilt. Dieser sollte die im einleitenden Gespräch gegebenen Informationen über Vor- und Grundkenntnisse beziehungsweise demografische Daten der Teilnehmerinnen sichern und durch erweiterte Fragestellungen ergänzen. Außerdem wurden der persönliche Bezug zu der Institution Theater und ihre tatsächliche Bearbeitung im Unterricht erfragt, hinführend zu Fragen nach dem Einsatz von Vermittlungstechniken und der Erfahrung mit Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen. Ziel war es, die Gruppe auf ihre Vorkenntnisse, Erfahrungen und ihre möglicherweise bereits selbst verwendeten Methoden hin näher zu beleuchten.

6.1.2.1 Demografische Daten und Vorkenntnisse

Die acht Teilnehmerinnen setzten sich zusammen aus fünf ausgebildeten AHS-Lehrerinnen in unterschiedlichen Fachkombinationen, zwei diplomierten Pädagoginnen und einer Volksschullehrerin, wobei sich sieben Teilnehmerinnen zuvor mit der zu behandelnden Thematik befasst hatten.

Diese Erfahrung beruht in den häufigsten Fällen auf dem Freifach „Darstellendes Spiel“, das in vielen Schulen bereits angeboten wird. Allerdings wurden von den Teilnehmerinnen außerdem externe Seminare und Kurse im Bereich der Dramenpädagogik für den Unterricht besucht. Die Frage, welche Medien sie nutzen würden, um Information über diverse Programme und Lehrgänge die Behandlung von Theater im Unterricht betreffend zu erhalten, wurde kaum bearbeitet und kann daher nicht ausreichend erfasst werden. Drei Teilnehmerinnen beantworteten die Frage insofern, als sie angaben, in Zeitungen oder durch Plakate auf diverse Programme und Angebote aufmerksam gemacht worden zu sein, beziehungsweise sich durch Bücher und die Teilnahme an Seminaren der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich selbst weiterzubilden.

6.1.2.2 Theaterbesuche und Vermittlungstechniken

Der persönliche Theaterbesuch, eine wesentliche Voraussetzung für die Erarbeitung von Theatervermittlungsprogrammen im Unterricht, wurde von fünf Personen als wichtig empfunden. Zwei Lehrerinnen fanden Theaterbesuche sogar sehr wichtig. Eine Teilnehmerin beantwortete diese Frage mit „weniger wichtig“. Dazu sei gesagt, dass diese Person, nach eigenen Angaben, zuvor noch keine Erfahrungen in diesem Bereich sammeln konnte. Sechs von acht Teilnehmerinnen gaben an selbst im Ausmaß von drei Mal im Monat bis zu zehn bis fünfzehn Mal im Jahr ins Theater zu gehen und bezeichneten diese Häufigkeit als regelmäßig.

Auch im Unterricht werden Theaterbesuche als wichtig empfunden und von sechs der acht Teilnehmerinnen so gewertet. Der Großteil der befragten Lehrerinnen geht mit Schülerinnen und Schülern ins Theater, in einem Ausmaß von ein Mal im Jahr bis zu zehn Mal im Jahr, wobei jene Personen, die eine größere Häufigkeit anführen, vor allem an Programmen aus dem „Theater der Jugend“-Angebot teilnehmen. Der Grund für die häufige Wahl dieses Abos liegt, wie man auch dem Protokoll des Lehrgangs entnehmen kann²⁴², im guten Service für die Schule. Für die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer und auch für die Eltern der Schülerinnen und Schüler stellt es eine immense Erleichterung dar, wenn die Termine der geplanten Theaterbesuche bereits am Anfang des Jahres feststehen. Auch die Bestellung benötigter Busse könne dadurch leichter vonstattengehen. Diese Theaterbesuche werden jedoch vom „Theater der Jugend“ kaum vor- beziehungsweise nachbereitet, wobei hier wiederum die Organisation erschwerend wirkt. Lediglich zwei Lehrerinnen gaben daher an selbst sowohl eine Vor- als auch eine Nachbereitung durchzuführen, zwei beschränkten sich auf eine Vorbereitung, zwei auf eine Nachbereitung und drei Teilnehmerinnen haben sich bis zu diesem Zeitpunkt, möglicherweise auch durch mangelndes Vorwissen, weder einer Vor- noch einer Nachbereitung gewidmet.

Bei genauerer Nachfrage nach den persönlichen Kenntnissen in diesem Bereich schienen zwei Teilnehmerinnen keine Erfahrungen zu haben, eine Person gab an, erst seit kurzer Zeit eine Gruppe des Freifaches „Darstellendes Spiel“ an ihrer Schule zu leiten und daher nicht genügend Erfahrung aufzuweisen, um Theaterbesuche im Unterricht genauer zu erarbeiten. Sechs der Befragten gaben die nun folgenden spezifischen Informationen an:

Eine Teilnehmerin merkte an eine Woche vor dem Besuch einer „Theater der Jugend“-Vorstellung ein Treffen aller Abo-Schülerinnen und -Schüler in der großen Pause zu

²⁴² Vgl.: Lehrgangsprotokoll, B1a.

organisieren. In diesen 15 Minuten können die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit den betreffenden Lehrpersonen das Stück kurz besprechen und anschließend die Inhaltsangabe bekommen. Eine weitere Teilnehmerin berief sich ebenfalls auf einführende Worte zum Inhalt, bei denen Eigenheiten des Stücks, wie beispielsweise das Bühnenbild, die Schauspieler oder Ähnliches, besprochen werden würden.

Bei der Frage nach persönlichen Nachbereitungen von Theaterbesuchen erklärte sich nur eine Teilnehmerin dazu bereit, darüber Informationen zu geben. Sie würde Übungen aus dem Bereich Theaterpädagogik, das heißt bewegte Übungen, auch im Deutschunterricht verwenden. Die Schülerinnen und Schüler müssen dafür Szenen nachspielen, beziehungsweise Gefühle zu gewissen Inputs zeigen und szenisch interpretieren.

Zwei der Teilnehmerinnen gewährten Einblick in ihre aktuellen Methoden der Vermittlungstechniken sowohl vor als auch nach einem Theaterbesuch. Es handelt sich hierbei um zwei Personen, die bereits mehrere Seminare besucht haben, beziehungsweise Einblicke in aktuelle literarische Angebote haben.

Eine der beiden Teilnehmerinnen gab eine kurze Auskunft über ihr Programm. Ausgangspunkt sei der Text und seine Behandlung anhand von Schlüsselszenen. Anschließend würde der Theaterbesuch durch die persönlichen Eindrücke der Schülerinnen und Schüler nach der Vorstellung ergänzt. Im Anschluss werde hier jedoch nicht praktisch gearbeitet sondern über persönliche Gefühle und Unklarheiten gesprochen. Eine zweite Teilnehmerin gab eine sehr ausführliche Beschreibung ihrer folgenden Methodik:

Zuerst würde am Text gearbeitet werden. Dieser werde als Klassenlektüre besprochen und anhand verschiedener Aspekte wie Autor, Epoche, Motiv oder Thema analysiert. Dazu gäbe es außerdem Arbeitsaufträge, die beispielsweise auf der Internetplattform „Moodle“ bearbeitet werden können. Im Unterricht sollen Schlüsselstellen herausgearbeitet werden, Rollenbiografien bestimmter Personen sollen verfasst werden. Weiters würde sie Regieanweisungen schreiben und Vermutungen anstellen lassen, wie dieses Stück auf die Bühne zu bringen wäre. Ihre Nachbesprechung ginge auch in schriftlicher Form vonstatten, einzeln oder in Gruppen sollen hier Kritiken geschrieben werden. Anschließend würde sie eine Diskussion einleiten, die folgende Fragen beinhalte:

1. Was hat den Schülerinnen und Schülern gefallen?
2. Was hat den Schülerinnen und Schülern nicht gefallen?
3. Was hätte man anders machen können?

4. Wurden die Erwartungen der Schülerinnen und Schüler erfüllt / nicht erfüllt?
5. Was sagen die Schülerinnen und Schüler zur Besetzung des Stückes / zum Bühnenbild/ zu den Kostümen / zu der Ausstattung?
6. Konnte den Schülerinnen und Schülern die „Kernbotschaft“ des Stückes vermittelt werden?
7. Würden die Schülerinnen und Schüler einen weiteren Besuch in diesem Theater für gut befinden? Warum ja? Warum nein?
8. Würden die Schülerinnen und Schüler Produktionen dieser Theatergruppe gerne noch einmal ansehen? Warum ja? Warum nein?

Ergänzende Fragen würde sie außerdem bei Tournée-Theatern einarbeiten. Hier biete sich eine Diskussion über das Stückangebot an, da oftmals dieselben Stücke zur Aufführung gebracht werden würden. Meist werde hier sogenannten „Klassikern“ der Vortritt gewährt, moderne Stücke beziehungsweise Autoren blieben oft zur Gänze ausgespart.

Ein „Streifzug“ durch das Werk eines Autors, wie beispielsweise Brecht, wäre für die begleitenden Lehrer/innen sehr interessant, die Vorbereitung für die betreffenden Schülerinnen und Schüler jedoch kaum machbar. Die Lehrperson wünscht sich außerdem in diesem Falle eine kurze Einführung des Organisationsteams einer solchen Tournée für ihre Schülerinnen und Schüler, diese kann jedoch eine Vorbereitung durch die Lehrperson nicht ersetzen.

Ein Einfluss diverser literarischer Werke zum Thema Theatervermittlung kann hier nicht unerkannt bleiben. Die beiden Lehrpersonen haben sich selbstständig mit unterschiedlichen Techniken befasst, dennoch wird der Wunsch nach einer fundierten Ausbildung spürbar.

6.1.2.3 Arbeit mit Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen

Sieben der an der Umfrage teilnehmenden Personen haben noch keinerlei Erfahrung mit ausgebildeten Theaterpädagogen gemacht. Lediglich eine Lehrerin bejaht diese Frage. Sie habe durch das „Theater der Jugend“-Abo diese Arbeit bereits kennenlernen dürfen und beschreibt sie als kreativ, anregend und sehr lustbetont für die Kinder sowie die Lehrerinnen und Lehrer.

6.1.3 Offizielle Evaluation der PH NÖ, des Lehrganges „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste an Schulen“ durch die Teilnehmerinnen

6.1.3.1 Allgemeine Daten

Die Pädagogische Hochschule in Niederösterreich stellte mir für meine Arbeit die offizielle Befragung der Teilnehmerinnen, zu ihrer Zufriedenheit mit dem Lehrgang zur Verfügung. Für den Lehrgang „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste in Schulen“ wurde für diese Auswertung ein Evaluationsportal im Zeitraum von 26.11. bis 10.12. 2011 geöffnet. Von den insgesamt zwölf zur Evaluierung berechtigten Teilnehmerinnen entschieden sich fünf für eine Bewertung. Dies bedeutet weiters, dass sich sieben Personen nicht zu einer Evaluation bereit erklärt haben und somit nicht berücksichtigt werden können. Zur Beantwortung standen sechs Fragen, die folgendermaßen lauteten:

1. Die Darstellung der vermittelten Inhalte erfolgte für mich fachlich kompetent.
2. Die bei dieser Lehrveranstaltung vermittelten Inhalte ermöglichen es mir, einen Bezug zu meiner Praxis herzustellen.
3. Das Verhältnis von Theorie und Praxis war passend.
4. Die Organisation der Lehrveranstaltung vor Ort hat gut funktioniert.
5. Der Lehrveranstaltungsort sowie die Rahmenbedingungen waren ansprechend.
6. Geben Sie uns bitte einen kurzen Gesamteindruck dieser Lehrveranstaltung bzw. der Referentinnen/Referenten

Sämtliche Fragen wurden von allen fünf Teilnehmerinnen beantwortet und die meisten Aspekte positiv bewertet.

6.1.3.2 Analyse der einzelnen Fragen

Frage 1: Die Darstellung der vermittelten Inhalte erfolgte für mich fachlich kompetent.

stimmt völlig (1)	100.0% (5x)	Mittelwert: 1,00
stimmt eher (2)	0.0% (0x)	Standardabw.: 0,00
stimmt weniger (3)	0.0% (0x)	
stimmt gar nicht (4)	0.0% (0x)	

Alle Teilnehmerinnen empfanden die Inhalte und ihre Form der Präsentation als ansprechend. Sie fühlten sich von der Vortragenden und durch ihr Konzept kompetent beraten.

Frage 2: Die bei dieser Lehrveranstaltung vermittelten Inhalte ermöglichen es mir, einen Bezug zu meiner Praxis herzustellen.

stimmt völlig (1)	80.0% (4x)	Mittelwert: 1,20 Standardabw.: 0,40
stimmt eher (2)	20.0% (1x)	
stimmt weniger (3)	0.0% (0x)	
stimmt gar nicht (4)	0.0% (0x)	

Obwohl die Teilnehmerinnen aus unterschiedlichen Schulformen den Lehrgang besuchten, stimmten vier von fünf Personen zu, das vorgestellte Konzept in ihrem Umfeld anwenden zu können. Die etwas unschlüssige Antwort einer Person könnte gegebenenfalls mit Frage 3 und dem Bezug von Theorie und Praxis zusammenhängen.

Frage 3: Das Verhältnis von Theorie und Praxis war passend.

stimmt völlig (1)	80.0% (4x)	Mittelwert: 1,20 Standardabw.: 0,40
stimmt eher (2)	20.0% (1x)	
stimmt weniger (3)	0.0% (0x)	
stimmt gar nicht (4)	0.0% (0x)	

Auch hier wurde zwar vom Großteil der Teilnehmerinnen ein ideales Verhältnis von Theorie und Praxis angegeben, dennoch wertete eine Teilnehmerin ein wenig schlechter, wenn auch im durchaus positiven Bereich. Der erste Block des Lehrgangs war von theoretischen Erarbeitungen bestimmt, in denen jedoch ebenfalls praktische Ausführungen behandelt wurden. Die negativere Bewertung könnte durch das hohe Maß an Theorie in der Einführungsveranstaltung zustande gekommen sein. Allerdings wurden praktische Übungen zwischen den theoretischen Themenblöcken angeleitet, die die Teilnehmerinnen aktiv ausführen mussten. Sie sollten sich so in die Lage ihrer Schülerinnen und Schüler versetzen können. Eine praktische Arbeit wird nicht immer von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern als angenehm empfunden, da sie durch ihre körperliche Übung im Mittelpunkt des Geschehens stehen und teilweise natürlich dahingehend beobachtet werden. Dennoch wird das Verhältnis von der Mehrzahl der Teilnehmerinnen als sehr ausgeglichen bewertet.

Frage 4: Die Organisation der Lehrveranstaltung vor Ort hat gut funktioniert.

stimmt völlig (1)	100.0% (5x)	Mittelwert: 1,00 Standardabw.: 0,00
stimmt eher (2)	0.0% (0x)	
stimmt weniger (3)	0.0% (0x)	
stimmt gar nicht (4)	0.0% (0x)	

Frage 5: Der Lehrveranstaltungsort sowie die Rahmenbedingungen waren ansprechend.

stimmt völlig (1)	100.0% (5x)	Mittelwert: 1,00
stimmt eher (2)	0.0% (0x)	Standardabw.: 0,00
stimmt weniger (3)	0.0% (0x)	
stimmt gar nicht (4)	0.0% (0x)	

Die beiden letzten Fragen wurden ebenfalls durchgehend mit „stimmt völlig“ beantwortet. Tatsächlich gab es bei der Organisation des Lehrgangs keinerlei Probleme, angefangen bei der Anmeldung über den Erhalt wichtiger Informationen bis hin zur Blockveranstaltung vor Ort. Das Musische Zentrum Wien war sehr leicht zu erreichen und die Räumlichkeiten gut zu finden. Die Atmosphäre und das Arbeitsklima wurden als sehr ansprechend empfunden. Eine angenehme Arbeitsumgebung ist natürlich für den Verlauf des Lehrganges sehr wichtig. Vor allem bei den praktischen Übungen wird ein gewisses Maß an gegenseitigem Vertrauen gefordert, da körperliche Nähe hier oft eine wichtige Rolle spielt²⁴³.

6.1.4 Bewertung des Projekts vonseiten des Organisators

Nach der offiziellen Evaluation wurde ebenfalls der Organisator nach seiner Meinung den Lehrgang betreffend gefragt. Er befasste sich zwar mit den organisatorischen Belangen wie den Anmeldungen oder den zu sehenden Aufführungen, mit der tatsächlichen, thematischen Ausarbeitung hatte er jedoch recht wenig zu tun, diese blieb der Vortragenden überlassen.

Bei einer Befragung gab er an, dass er die Lehrgangsstruktur als sehr gelungen betrachtet, obwohl sich die Verpflichtung zu einer Reihe von fünf Seminaren für die unter den Erwartungen liegenden Anmeldezahlen als sehr aufwendig herausstellte. Vorteil der Lehrgangsstruktur sei, dass aufbauend gelehrt werden könne und die Teilnehmer/innen eine Gruppe bilden, die sich immer besser kennenlernt, gerne trifft und intensiv Erfahrungen austauscht. Trotz der, verglichen mit einzelnen Seminaren, längeren Dauer ist es auch in einem Lehrgang mit 6 ECs nicht möglich, Lehrerinnen zu Theatervermittlerinnen auszubilden. Schwerpunkt des Lehrgangs ist es, so der Organisator, Interesse zu wecken, Grundkenntnisse zu vermitteln und auf Kooperationen mit Institutionen und professionellen Vermittlerinnen vorzubereiten.

²⁴³ Vergleiche hierzu die praktischen Übungsvorschläge der Vortragenden während des Einführungsseminars im Lehrgangsprotokoll, B1c, B1e und B2c.

Ebenfalls als günstig erwiesen hat sich die Konzentration auf zeitgenössische Theaterformen: Autorentheater — „Schauspielhaus Wien“, internationales zeitgenössisches Theater – „Wiener Festwochen“, Kinder- und Jugendtheater – „Szene Bunte Wähe“, zeitgenössisches Tanztheater – „Festspielhaus St. Pölten“. Die Schwerpunktsetzung auf zeitgenössische Theaterformen und die Öffnung für verschiedene Formen der darstellenden Künste seien seiner Meinung nach sehr wichtig und viel zu lange ausgespart worden. Gerade für zeitgenössische Produktionen besteht großer Vermittlungsbedarf und sie haben ein hohes Potential, Kinder und Jugendliche für die darstellenden Künste zu begeistern. In diesem Zusammenhang würden es die Teilnehmerinnen sehr schätzen, dass neben den inhaltlichen Aspekten auch auf Dramaturgie und Inszenierung eingegangen wird.

Allerdings gebe es stets neue Ideen, den Lehrgang zu ergänzen und zu verbessern. Zu überdenken wäre beispielsweise der Inhalt des Einführungskurses, den er ebenfalls als sehr allgemein gehalten empfand. Außerdem sei den Prioritäten des Lehrgangs, wie der Vermittlung von Vor- und Nachbereitungen in der Schule, zu wenig Platz eingeräumt worden, im Gegensatz zu beispielsweise Begriffsdefinitionen und Erfahrungen aus der Theaterpädagogik. Ein möglicher Lösungsansatz sei es, jeweils andere Referentinnen bzw. Referenten in die Folgemodule einzugliedern, die Spezialisten/-innen in ihren jeweiligen Bereichen (postdramatische Theaterformen, Tanz- und Musiktheater...) sind. Für die Teilnehmer/innen hätte das unter anderem den Vorteil, im Rahmen des Lehrganges verschiedene Zugänge aus erster Hand kennenzulernen und mehr Kontakte aufbauen zu können. Er würde außerdem eine verstärkte Zusammenarbeit mit Institutionen wie dem „Theater der Jugend“, dem „Dschungel Wien“ oder der „Jungen Burg“ als förderlich empfinden.

In jedem Falle zu verbessern sei die Öffentlichkeitsarbeit und die Bewerbung des Lehrganges (das Curriculum sei beispielsweise nicht mehr im Internet nachzulesen) sowie Anmeldemodalitäten, die interne Kommunikation und die Sicherung des Lehrerfolges der einzelnen Teilnehmerinnen.

Diese Ansätze ergeben sich, so der Organisator, weniger aus den Rückmeldungen der Teilnehmerinnen, die durchwegs ermutigend positiv ausfielen, sondern vor allem aus Überlegungen, wie dieser Lehrgang attraktiver für Lehrer/innen gemacht werden kann. Dazu ist sicher auch eine Änderung des sperrigen Namens „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste“ notwendig. In modifizierter Form wird der Lehrgang an der PH NÖ wieder angeboten werden.

Der Organisator schlägt also für den Lehrgang diverse Verbesserungen vor. Dies wäre angesichts der durchaus positiven Bewertung der Teilnehmerinnen nicht zwingend notwendig. Dennoch zeigt es, dass durchaus Verbesserungspotenzial vorhanden ist.

6.2 Zusammenfassung

Die teilnehmenden Personen kommen zwar aus unterschiedlichen Schulformen und arbeiten mit unterschiedlichen Altersgruppen, bringen jedoch alle dieselben Probleme und Erwartungen mit. Interessant ist, dass es sich hierbei ausschließlich um Frauen handelt, die bereits in irgendeiner Weise mit dem Theater, auch gemeinsam mit Schüler-/innengruppen, in Berührung gekommen sind, jedoch unbefriedigende, oder durchwegs negative Erfahrungen mitbringen. Alle Teilnehmerinnen wollen daraus resultierend ein fundiertes Grundwissen, um diesem Phänomen entgegenzuwirken, da die meisten von ihnen die Institution Theater als sehr wichtig für den Deutschunterricht empfinden.

Aus der Vielzahl an unbeantworteten Fragen im Fragebogen nach dem ersten Block der Einführungsveranstaltung schließe ich, dass der Großteil der Teilnehmerinnen vor dem Besuch der Lehrveranstaltung kaum Kontakt mit Theaterpädagogik und der damit verbundenen Literatur hatte. Dem Theater und dem Theaterbesuch, vor allem mit Schulklassen, wird jedoch eine hohe Wichtigkeit zugeschrieben, was den Einsatz von Theaterpädagogen beziehungsweise den Einsatz bestimmter Vermittlungstechniken immer notwendiger werden lässt. In Diskussionen während des ersten, theoretischen Blockes des Seminars wurde außerdem deutlich, dass vor allem Deutschlehrerinnen mit dem, was ihnen von Theaterpädagogen als Vermittlungsarbeit angeboten wird, nicht oder selten zufrieden sind. Auch hier wird deutlich, dass die eigenständige Erarbeitung theatraler Stoffe im Unterricht notwendig ist und somit auch eine entsprechende Fertigkeit in diesem Bereich. Keine der Teilnehmerinnen befasste sich zum Beispiel zuvor mit zeitgenössischen Theaterstücken.

Bei der anschließenden Evaluation durch die Pädagogische Hochschule wurden insgesamt fünf Teilnehmerinnen erfasst. Der Richtwert ist jedoch ausreichend und legitimiert somit das Ergebnis, das dem Lehrgang seine Sinnhaftigkeit zuschreibt. Es lässt sich also festhalten, dass der Lehrgang „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste“ von den Teilnehmerinnen als durchwegs positiv angenommen wird, im Gegensatz zu den Äußerungen des Lehrgangsorganisers, der doch die eine oder andere Veränderung gutheißen würde. Von den an der Befragung teilnehmenden Personen wurden bei der Evaluation sämtliche Fragen mit

„stimmt völlig“ beziehungsweise mit „stimmt eher“ beantwortet. Durch dieses Ergebnis scheint es sinnvoll, den Lehrgang im Folgesemester fortzusetzen, in dem noch mehr in eine praktische Richtung gearbeitet wird. An vier Folgewochenenden sollen Theateraufführungen aus unterschiedlichen Genres und Bereichen besucht, analysiert und besprochen werden, in Hinblick auf eine Bearbeitung im Unterricht, wobei die im theoretischen Block erarbeiteten Methoden und das vermittelte Grundwissen zum Einsatz kommen sollen.

Die offizielle Evaluation der PH Niederösterreich behandelte allgemeine Fragestellungen, die eher Auskunft darüber geben, ob der Lehrgang in Zukunft genügend Teilnehmer/innen haben wird oder nicht. Die Qualität des vermittelten Inhalts kann jedoch nicht aus dieser Evaluation herausgelesen werden. Mit nur fünf Teilnehmerinnen, die sich im Anschluss an das Einführungsmodul zu dem Lehrgang äußerten, weist die offizielle Evaluation eine sehr geringe Zahl an individuellen Meinungen den Lehrgang betreffend auf. Es stellt sich die Frage, warum nur so wenige Teilnehmerinnen für eine anschließende Befragung offen waren und vor allem, ob die Meinungen der Teilnehmerinnen, die sich gegen eine Äußerung entschieden, eher negativ waren und das Bild, das die Auswertung nun zeigt, stark verändert hätten. Es bleibt der Zweifel daran, wie ehrlich diese Evaluation tatsächlich ist und ob die Bewertung durch Begeisterung oder Höflichkeit zustande kam. In jedem Falle kann festgehalten werden, dass eine Analyse von ausschließlich fünf Meinungen über Inhalt, Aufbau und Organisation nicht aussagekräftig ist.

Auch der Organisator bezieht sich kurz auf diese stark positive Rückmeldung, merkt jedoch einige Verbesserungen an, die durchgeführt werden müssen, um die Zielsetzungen in einem für alle Betreffenden befriedigenden Rahmen durchsetzen zu können. Positiv anzumerken ist hierbei seine Objektivität, die ihn kritisch über seinen eigenen Lehrgang sprechen lässt.

Ob die Ziele, die der Lehrgangsleiter sich selbst setzt, erreicht werden können, wird sich am Ende der fünf Module zeigen. Klar ist jedoch bereits, dass den Studierenden, ihrer Ansicht nach, ein Basiswissen und Können bezüglich darstellender Kunst und Ästhetik mitgegeben werden konnte. Der Wunsch nach diesen Kompetenzen war da und wurde, der Evaluation nach, entsprechend berücksichtigt.

7 Fazit

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurden die Vertreter der aktuellen Literatur zur Dramendidaktik, das Lehrgangscurriculum und seine tatsächliche Durchführung sowie seine Bewertung vonseiten des Organisators und der Teilnehmerinnen vorgestellt. Bleibt nun, diese unterschiedlichen Aspekte miteinander in Beziehung zu setzen, um ein mögliches Fazit aus der Bearbeitung zu ziehen.

In Bezug auf die Realisierung des Lehrgangs wurde zuvor bereits einiges angesprochen. Die überwiegende Einschränkung auf Methoden der Theaterpädagogik und die Untersuchung anhand von Fragestellungen ließen das vorgestellte Programm dünn wirken. Es handelte sich vor allem um Methodenvorschläge, die bereits bekannt waren oder in Büchern zur Einführung in die Thematik leicht nachzulesen sind.

Mögliche Vor- und Nachbereitungen wurden zwar behandelt, dennoch sollten Lehrer/-innen, nach Meinung der Vortragenden, für eine Nachbereitung eine Theaterpädagogin/einen Theaterpädagogen zu Rate ziehen, um diese wirklich gewinnbringend durchführen zu können. Dieser Vorschlag stellte die Sinnhaftigkeit des gesamten Lehrgangs infrage, der ins Leben gerufen wurde, um Lehrer/innen mit dem notwendigen Basiswissen auszustatten, um dies selbst zu versuchen. So wurde zwar ihr Hintergrund als Theaterpädagogin unterstrichen, nicht aber die Fertigkeiten der teilnehmenden Lehrpersonen ausgebaut.

Weiters war es schwer, die im Lehrgangsprotokoll notierten Verläufe und Angaben zu ordnen, da die Vortragende durch das Eingehen auf einzelne Fragen sehr oft vom Thema abwich. Außerdem wurde zwar eine Fülle an Fragestellungen zur Verfügung gestellt, mit denen im Unterricht gearbeitet werden sollte, sie schienen jedoch oft spontan.

Im Lehrgangscurriculum wurden, wie bereits vorgestellt, Ziele definiert, um die Teilnehmerinnen mit dem nötigen Handwerkszeug auszustatten²⁴⁴. So sollten den Studierenden beispielsweise Basiswissen und Können bezüglich darstellender Kunst und Ästhetik vermittelt werden. Hier stellt sich die Frage nach der Definition von Basiswissen. Eine Basis war natürlich vorhanden, jedoch wenig strukturiert und sie kann zum Teil auch aus Büchern entnommen werden. Die Analyse von Produktionen der darstellenden Kunst wurde erarbeitet, die Definition von Zielgruppen wurde als sehr wichtig angesehen. Die Analyse entsprach allerdings der Aufbereitung für die Schule, die fast ausschließlich anhand von

²⁴⁴ Vgl.: Curriculum: <http://kulturpaedagogik.ph-noe.ac.at/vermittlungstechniken.html> (Zugriff: 22.7.2012).

Fragestellungen passierte. Die praktischen Übungen waren hingegen sehr allgemein gehalten, das heißt, sie stellten vor allem Aufwärmübungen dar sowie Übungen, die Jugendliche ohne schauspielerische Erfahrung auf das Spiel an sich vorbereiten, weniger auf konkrete Aufführungen. Die Kompetenzen der Teilnehmerinnen in Bezug auf Kunstentwicklung konnten insofern verbessert werden, als man gemeinsam eine Theateraufführung gesehen und bearbeitet hat und sich austauschen konnte.

Im Einführungsmodul im Speziellen wurden die Arbeitsfelder Dramaturgie, Regie, Darsteller und Bühnengestaltung jeweils kurz angesprochen, der Schwerpunkt lag allerdings auf der Theaterpädagogik und ihrer Erläuterung. Eine Einführung in die themenspezifische Arbeit hat definitiv stattgefunden, ein Überblick über Ansätze der darstellenden Kunst hingegen nicht. Die Ziele des zweiten Moduls konnten allesamt erreicht werden. Die Analyse der Stücke nach ausgewählten formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten, die Analyse der Bühnengestaltung, die Ausarbeitung des produktionsspezifischen ästhetischen Ansatzes, die Besprechung des Verhältnisses des künstlerischen Prozesses zum künstlerischen Produkt sowie die Darstellung der im Produkt sichtbar gewordenen Haltung der Kunstschaffenden wurden dezidiert angesprochen, wenn auch teilweise nur in Ansätzen.

Somit kann man festhalten, dass die angestrebten Ziele des Lehrgangs zum Teil erreicht wurden. Die zu erlangenden Fähigkeiten wurden zwar nicht detailliert ausgearbeitet, aber immerhin angesprochen. Die Teilnehmerinnen bekamen ein Basiswissen vermittelt, um Produktionen zu analysieren und Konzepte für eine Vor- bzw. Nachbereitung selbst zu erstellen. Wie gesagt allerdings nur ansatzweise. Ebenso verhält es sich bei der Umsetzung der Vor- bzw. Nachbereitung für unterschiedliche Schüler-/innenzielgruppen im Rahmen des Unterrichts sowie der Fähigkeit zur Reflexion der Umsetzung. Die Vortragende hatte die Zielsetzungen also stets im Hinterkopf, konnte ihnen jedoch nicht immer voll und ganz gerecht werden.

In der Einleitung wurde die Hypothese aufgestellt, dass die Teilnehmerinnen durch den Lehrgang im Umgang mit der Dramenvermittlung in jedem Fall sicherer werden und das Einlassen auf das Theaterereignis sowie das Verständnis gegenüber dem Drama dadurch gefördert wird. Somit wurde davon ausgegangen, dass dies in jedem Fall als wichtiger Baustein für Lehrpersonen innerhalb der Arbeit mit dem Drama gesehen werden können. Vergleicht man nun die Ergebnisse der Forschung mit den zuvor dargestellten theoretischen Positionen, lassen sich jedoch einige negative Aspekte verzeichnen.

Gabriela Paule unterschied, in Bezug auf das Drama im Unterricht, zwischen drei Zugängen:

- dem Lesen von Dramentexten,
- dem Inszenieren und Spielen sowie
- dem Sehen und Hören, also dem Rezipieren von Theateraufführungen.

Der Bereich des Lesens wurde im Lehrgang jedoch kaum angesprochen. Da für die zu besprechenden Aufführungen keine Textvorlage organisiert wurde, wurde beispielsweise der gattungstheoretische Ansatz ausgespart, der vor allem für postdramatische Stücke gewinnbringend eingesetzt hätte werden können, da durch die Analyse von Aspekten wie Handlung, Zeit, Raum oder Figuren, Mischformen und Widersprüche aufgezeigt werden können. Er wurde jedoch weder angesprochen, noch in Ansätzen ausgeführt. Weiters wurden der literaturhistorische sowie der semiotische Ansatz ausgespart. Wiederum ein Problem des fehlenden Ursprungstextes. Das Stück war also nicht in einen literaturhistorischen Kontext einzuordnen, außerdem wurde das Mitlesen der Theatralität von Dramen vernachlässigt. Die Frage nach Dramenausschnitten beziehungsweise der Bearbeitung des Gesamtkunstwerkes, die ohne Zweifel einer Diskussion bedurft hätte, stellte sich erneut aufgrund des fehlenden Textmaterials gar nicht.

Betrachtet man nun den Aspekt des Inszenierens und Spielens, muss gesagt werden, dass dieser Bereich im Lehrgang schwerpunktmäßig behandelt wurde. Es fehlte ihm allerdings die theoretische Begründung. Der theaterpädagogische Ansatz sowie der produktionsorientierte Ansatz waren stark vertreten, wurden als solche jedoch nicht genannt und auch nicht zur Gänze ausgeführt. Der ganzheitliche Theaterbetrieb wurde anhand von Fragestellungen erarbeitet, was zu wünschen übrig ließ. Das Spiel stand allerdings im Vordergrund, genau wie auch das eigene Erproben. Die simulierte Dramaturgie, also die eigene Vorstellung, wie etwas auf die Bühne gebracht werden könnte, blieb leider auf der Strecke, was schwer verständlich ist, da es eine einfache Methode ist, die leicht in den Regelunterricht eingebaut werden könnte. Darüber hinaus ist sie für das Verständnis gegenüber dem Drama und seiner Aufführung sehr förderlich. Das szenische Interpretieren fand zwar seinen Platz im Lehrgang, auch dieser Ansatz wurde allerdings nicht als solcher genannt und nur sehr oberflächlich behandelt. Zur Bearbeitung des Dramas und seiner Aufführung wurden Übungen zum Einsatz des Körpers vorgeschlagen, das Spielen von Szenen blieb jedoch aus, man beschränkte sich auf Basisübungen. Auch die Auseinandersetzung mit inszenatorischen Zeichensystemen fehlte. Ob der Grund im zeitlichen Rahmen lag ist nicht klar.

Der letzte Aspekt Gabriela Paules, das Rezipieren, fand durch den tatsächlichen Besuch einer Aufführung im Rahmen des Lehrgangs statt. Dieser wurde jedoch nicht vorbereitet, die Teilnehmerinnen wurden vielmehr ins kalte Wasser gestoßen, vielleicht mit dem Hintergrund, ihre ersten Eindrücke im Anschluss zu bearbeiten. Somit scheint ersichtlich, dass kein Zuschauertraining stattgefunden hat und kein Vorwissen bereitgestellt wurde. Die Fähigkeit theatrale Zeichensysteme zu lesen wurde wiederum vorausgesetzt, genau wie das Verständnis und die Wahrnehmung der Zeichensysteme in ihrer Gesamtheit. Die nötige Vorbereitung wurde also vernachlässigt. Allerdings konnten die Teilnehmerinnen in jedem Fall eine gewisse Äußerungskompetenz gegenüber Inszenierungen erwerben, wenngleich nur in Ansätzen. Der Vergleich von postdramatischen Stücken und konventionellen Formen blieb ebenfalls aus, auch Inszenierungsvergleiche konnten nicht gegeben werden, was natürlich, bedingt durch den zeitlichen Rahmen, nicht möglich war. Der Zeitfaktor selbst jedoch, der auch in der Schule immer als große Hürde angesehen muss und daher sicherlich Diskussion bedarf, wurde nicht besprochen.

Letztendlich kann gesagt werden, dass keine dieser Positionen im Lehrgang dezidiert angesprochen wurde und somit nicht von einer fundierten Auseinandersetzung der Vortragenden ausgegangen werden kann. Die meisten Defizite resultieren aus dieser mangelnden Vorbereitung sowie dem unterrichtsfernen Herangehen an das Problem, Jugendlichen das Drama und seine Aufführung näher zu bringen.

Da das Drama, nach Paule, nur durch die gleichmäßige Analyse aller drei Ansätze, des Lesens, des Inszenierens und des Rezipierens, gewinnbringend besprochen werden kann, muss das Projekt aus dieser Sicht als gescheitert betrachtet werden.

Dass die eigene praktische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Methoden dennoch als gewinnbringend erachtet wurde und natürlich einen anderen Eindruck hinterlässt als die bloße Lektüre, kann an der Bewertung der Teilnehmerinnen abgelesen werden.

Trotz der von der Autorin präsentierten Schwachstellen des Lehrganges, wurde ebendieser von den Teilnehmerinnen in höchsten Tönen gelobt. Von den sechs gestellten Fragen rund um Inhalte, Rahmenbedingungen und Organisation wurden vier jeweils zu 100 Prozent positiv beantwortet. Lediglich bei zwei Fragestellungen gingen die Meinungen ein wenig auseinander, wobei dennoch 80 Prozent sehr mit der Ausarbeitung zufrieden waren. Es handelte sich dabei um das Verhältnis zwischen Praxis und Theorie sowie darum, die vermittelten Inhalte in Bezug zur eigenen Praxis zu setzen. Diese Problematik konnte bereits

verzeichnet werden, da der Lehrgang sehr allgemein präsentiert wurde und die Nähe zum Schulalltag nicht gegeben zu sein schien. Dennoch fiel die offizielle Evaluation sehr zugunsten des Lehrgangs aus, weshalb er in den Folgesemestern weitergeführt wird. Daraus ist ersichtlich, dass diese praktisch orientierte und oft spontan entstandene Herangehensweise, ohne theoretischen Hintergrund, von Lehrpersonen begrüßt wird. Oft wird ein solcher Anspruch von Lehrerseite her auch nicht gestellt. Dennoch ist eine solche Herangehensweise professionell nicht tragbar. Es sei an dieser Stelle noch einmal angemerkt, dass sich von zwölf zur Abstimmung berechtigten Teilnehmerinnen lediglich fünf zur Abstimmung bereit erklärten.

Der positiven Meinung der Teilnehmerinnen steht die Meinung des Organisators gegenüber, der in jedem Fall Änderungen am Lehrgang vornehmen würde. Er spricht sich dafür aus, mehrere Referenten/-innen sprechen zu lassen und das Einführungsmodul sowie die Anmelde- und Prüfungsmodalitäten grundlegend zu verändern.

Daraus lässt sich schließen, dass, trotz der positiven Beurteilung des Lehrgangs von einem Teil der Teilnehmerinnen, die Erwartungen im Wesentlichen nicht erfüllt werden konnten. Die grundlegenden Ziele wurden zwar erreicht, allerdings nicht in ausreichendem Maße und in keiner Form, die es Lehrpersonen tatsächlich erleichtert, selbstständig Theaterbesuche vor- und nachzubereiten. Die Vermittlung von Basisübungen, die die Teilnehmerinnen selbst ausprobierten, und die Erarbeitung von Fragestellungen wurden dankbar aufgenommen, eine Struktur und Methodenvorschläge zur Bearbeitung von Dramentexten fehlten jedoch, obwohl diese als Grundstock genannt wurden, um die Übersetzung auf die Bühne vollends verständlich zu machen.

Das Drama und seine Aufführung sind, so viel lässt sich definitiv sagen, in den Deutschunterricht einzugliedern. Dem Fortbildungslehrgang, der diesen Prozess für die Lehrpersonen erleichtern soll, fehlt allerdings die Vernetzung von Regelunterricht, Lektüre, theaterpädagogischen Zugängen und Theater-Sehen. Das Angebot, aber auch das Verhältnis der Vortragenden zu den Konsumenten war stark vom Zufall geprägt, was sich in der tatsächlichen Ausführung negativ bemerkbar machte. Eine kritische Betrachtung durch die Vortragende war leider nicht möglich, der Organisator merkte jedoch selbst einige Mängel an.

Es bleibt abzuwarten, ob der Lehrgang den Erwartungen in den Folgemodulen eher gerecht werden kann und diverse Änderungen zur Verbesserung tatsächlich vorgenommen werden.

Im Moment ist klar, dass das Ziel, Vermittlungstechniken der darstellenden Künste an Schulen an Lehrpersonen weiterzugeben, nur erreicht werden kann, wenn man Kenntnis über die vorhandene Literatur zu diesem Themenbereich hat, deren wichtigste Vertreter/innen in dieser Arbeit vorgestellt wurden. Im Zuge des Lehrgangs wurde versucht konkrete Vorschläge und Hilfestellungen anzubieten, diese konnten jedoch nicht zufriedenstellend umgesetzt werden. Die praktische Herangehensweise des Lehrgangs in Verbindung mit den theoretischen Methodenvorschlägen der Literatur kann allerdings zu positiven Änderungen bei der Behandlung des Dramas und seiner Aufführung im Unterricht führen.

8 Anhang

8.1 Fragebogen

zum Lehrgang „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste für Schulen“
am 25. und 26. 11.2011 in Wien

1. Demografische Daten

Geschlecht: o weiblich o männlich

Ich komme aus: PLZ: _____ Ort: _____

Alter: _____

Beruf: _____

Ich habe von diesem Lehrgang erfahren von/über: _____

2. Vorkenntnisse

Ich habe mich mit der Thematik schon zuvor beschäftigt: o ja o nein

Wenn ja, woraus besteht meine Erfahrung?

Welche Medien habe ich dazu genutzt?

3. Theater

Wie wichtig ist das Theater für mich privat:

o sehr wichtig o wichtig o weniger wichtig o nicht wichtig

Ich gehe selbst regelmäßig ins Theater: o ja o nein

Wenn ja, wie oft? _____

Wie wichtig ist das Theater für mich im Unterricht:

o sehr wichtig o wichtig o weniger wichtig o nicht wichtig

Ich gehe mit meinen SchülerInnen ins Theater: o ja o nein

Wenn ja, wie oft im Schuljahr? _____

In der Regel behandle ich den Theaterbesuch im Unterricht:

☐ vor der Vorstellung, ☐ nach der Vorstellung, ☐ vor und nach der Vorstellung ein

Dabei gehe ich zum Beispiel wie folgt vor:

Ich habe schon einmal Vermittlungsprogramme mit meinen SchülerInnen, in Form von Arbeit mit TheaterpädagogInnen vor bzw. nach einem Theaterbesuch, in Anspruch genommen:

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, in welchem/n Theater/n, welche/r /n Institution/en?

Wenn ja, wie würden Sie die Arbeit mit TheaterpädagogInnen beschreiben?

Vielen Dank für Ihre Hilfe und die Unterstützung meiner Forschungsarbeit!

Tina Pregesbauer

8.2 Interviews

8.2.1 Dokumentation Leitfadeninterview 1-Organisator

Frage 1: Was war ihre Position innerhalb der Bearbeitung des Lehrganges?

Die Rolle, die ich während der Erarbeitung vertrat, war jene des Lehrgangsleiters und Seminarleiters. Ich führe außerdem Kontakt mit den Teilnehmerinnen via E-Mail und bin für den organisatorischen Ablauf verantwortlich.

Frage 2: Wie kam es zur Idee den Lehrgang zu gestalten? Vor welchem Hintergrund wurde der Lehrgang gestaltet? Welches Ziel verfolgten Sie damit?

Wir wollten verschiedene Aspekte der Theaterdidaktik abdecken. Es gibt bereits ähnliche Lehrgänge, die aktive Arbeit mit Schülern zum Thema haben, beispielsweise in Strebersdorf oder Linz, aber innerhalb der Fortbildungskurse für Lehrpersonen gibt es kein Angebot, welches sich mit Vermittlungsprogrammen befasst. Ziel war es also, diese Lücke zu schließen. Es sollte demnach ein Lehrgang für Theatervermittlung entstehen, um dieses Spektrum der Theaterdidaktik ebenfalls abzudecken. Lehrerinnen und Lehrer sollen dadurch in der Hinsicht professionalisiert werden, dass sie mit ihren Klassen Aufführungen besuchen und adäquat vor- und nachbereiten können. Allerdings verfolgt der Lehrgang nicht das Ziel, durch diese gewonnene Qualifikation das theaterpädagogische Programm der Bühnen zu ersetzen, sondern die Zusammenarbeit mit diesen Programmen zu optimieren. Es geht um eine Zusammenarbeit der beiden Institutionen, die zuvor aufgrund der mangelnden Ausbildung der Lehrpersonen, nicht möglich war.

Frage 3: Wie kam es zum Kontakt mit der jeweils anderen Person?

Konkret kennen wir uns bereits viele Jahre. Der Erstkontakt erfolgte über eine Produktion der Biondekbühne Baden, einem theaterpädagogischen Verein, der eine sehr nahe Zusammenarbeit mit einer dort ansässigen Schule aufweist und deren künstlerischer Leiter ich bin. Die Vortragende des Lehrgangs kam damals mit einer eigener Gruppe im Rahmen eines Festivals nach Baden und präsentierte eine Inszenierung des Stückes „Frühlingserwachen“ von Frank Wedekind. Seit diesem Festival standen wir immer wieder, durch wechselnde Kooperationen in Verbindung mit der Biondekbühne Baden in Kontakt. Zum Gespräch kam es bei einem Trainingsworkshop der Spielleiterinnen der Biondekbühne Baden vor zwei Jahren.

Während der Fahrt zurück nach Wien kam es zu einem Gespräch über das fehlende Angebot für Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bereich und letztendlich auch zu dem Vorschlag etwas dagegen zu unternehmen²⁴⁵.

Frage 4: Wie bereiteten Sie sich auf den Lehrgang vor?

Sowohl die Vortragende als auch ich fühlen uns in der theaterpädagogischen Szene so verwurzelt, dass wir uns inhaltlich kaum vorbereitet haben. Bei diversen formalen Aspekten während der Planung eines Lehrganges kommt mir meine Arbeit auf der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich zugute. Hier bin ich planender Mitarbeiter der Studienkommission, die Curricula steuert und überprüft, das heißt innerhalb meiner Tätigkeit auf der PH habe ich mich bereits eingehend mit der Entwicklung von Curricula beschäftigt. Die Vorbereitung war als solche für uns daher nicht schwer. Wer diese Erfahrung nicht mitbringt, muss sich zuerst mit dem Hochschulgesetz auseinandersetzen, dieses kenne ich jedoch bereits sehr genau. Inhaltlich gesehen wollten wir ein breites Spektrum der darstellenden Künste abdecken, vor allem jene, mit denen Lehrerinnen und Lehrer möglicherweise Schwierigkeiten haben könnten, also vor allem zeitgenössisches Theater. Es sollten also innerhalb der Blockveranstaltungen in jedem Fall die Formen des Autorentheaters, des Tanztheaters, des Kinder und Jugendtheaters sowie des internationalen zeitgenössischen Theaters behandelt werden.

Frage 5: Was war Ihr persönliches Ziel? Welche Interessen vertraten Sie damit?

Es ist mir persönlich ein Anliegen, dass Schülerinnen und Schülern, ganz grob gesagt, nicht nur in Musicals fahren aber ich hege leider schon lange diesen Verdacht. Es muss also Ziel sein, dass Lehrerinnen und Lehrer sich kompetent genug fühlen, mit ihren Schülerinnen und Schülern auch zeitgenössische Theaterformen vor und nachzubereiten und zu besuchen. Ich selbst bin mit der derzeitigen Entwicklung des „Theaters der Jugend“ unzufrieden. Mir kommt vor, es gehe immer mehr in Richtung traditioneller Theaterformen, herangezogen werden immer konventionellere Inszenierungen wie Musicals. Immer weniger scheinen hingegen experimentelle oder zeitgemäße Stücke auf, sodass den Lehrerinnen und Lehrern nichts anderes übrig bleibt, selbstständig aus dem vorhandenen Angebot aus Wien und NÖ

²⁴⁵ Diese Informationen wurden im Gespräch mit Claudia Bühlmann, der Vortragenden, bestätigt.

zeitgenössisches Theater auszuwählen. Das nötige Handwerkszeug soll ihnen innerhalb des Lehrganges gegeben werden.

Frage 6: Wie bereiteten Sie sich auf das erste Treffen vor? Wie viele gab es insgesamt?

Es gab insgesamt drei tatsächliche Treffen, teils passierte die Planung aufgrund der leichteren Organisation jedoch auch via Mailverkehr und in zwei „Skype“-Konferenzen via Internet. Die wesentlichsten Punkte sind bei den Treffen und via „Skype“ vorformuliert worden. Ich selbst habe sie im Anschluss alleine in drei bis vier Tagen in die entsprechende Curriculaform gebracht, die wiederum von Erich Perschon, einem Studienkommissionsmitglied, auf formale Aspekte hin kontrolliert wurde. 6 EC-Lehrgänge müssen nicht von der Studienkommission bewilligt werden, sondern werden nach der Kontrolle und Freigabe eines Mitgliedes von der Studienabteilung der Pädagogischen Hochschule im System PH-Online angelegt. Die Lehrgänge erhalten dann beim Anlegen eine eigene Studienkennzahl und damit ist der Lehrgang für die Teilnehmerinnen und Teilnehmern offiziell nutzbar. Sie sehen ihn nach der Anmeldung in ihrer persönlichen Visitenkarte.

Der Inhalt des Lehrganges ist meiner Meinung nach sehr fundiert. Es handelt sich hierbei um unser eigenes Konzept, wir haben uns nur wenig an anderen Theaterkonzepten orientiert- Vor allem, weil ein Zugang zu zeitgenössischen Theaterformen in dieser Form sonst nicht existiert. Ausgenommen sind theaterwissenschaftliche Studien, ansonsten gibt es ein ähnliches Programm in Form eines Lehrgangs noch nicht.

Frage 7: Was wurde bei den einzelnen Treffen geplant und gesprochen?

Innerhalb des ersten Treffens wurden eine grobe Festlegung der allgemeinen und differenzierten Ziele sowie die Bildungsinhalte besprochen. Bei unserem zweiten Treffen wurden diese Bildungsinhalte und die zertifizierbaren Kompetenzen ausformuliert. Das dritte Treffen hatte die Struktur des Lehrgangs zum Thema. Hier wurden die Bildungsinhalte auf die einzelnen Lehrveranstaltungen aufgeteilt.

Via „Skype“ wurden die angebotene Literatur, die Prüfungsmodi, die Prüfungsordnung sowie die Formulierung einzelner Aspekte der einzelnen Lehrveranstaltungen, wie Inhalte und Kompetenzen, diskutiert.

Frage 8: Gab es innerhalb der Planung und Gespräche Differenzen? Wenn ja, welche und wieso?

Von meiner Seite aus gesehen haben wir unterschiedliche Zugänge ausdiskutiert, beispielsweise über Formulierungen, Prüfungsordnungen und dergleichen mehr. Es gab allerdings keinen Punkt bei dem wir uns überhaupt nicht einigen konnten, im Gegenteil, die Gespräche waren sehr ausgeglichen und sehr kooperativ. Jeder Impuls wurde von beiden Seiten ernst genommen, auch wenn sie noch so konträr waren, ich hatte nicht das Gefühl Abstriche zu machen oder Kompromisse eingehen zu müssen.

8.2.2 Dokumentation Leitfadeninterview 2-Vortragende

Frage 1: Was war Ihre Position innerhalb der Bearbeitung des Lehrganges?

Ich nahm im Lehrgang „Vermittlung der darstellenden Künste“ die Rolle der Lehrgangsleiterin und Seminarleiterin ein. Ich stehe via E-Mail in Kontakt mit den Teilnehmerinnen und bin für den organisatorischen Ablauf der einzelnen Module verantwortlich. Das bedeutet, ich kümmere mich unter anderem um die Karten für die Vorstellungen, die im Zuge des Lehrgangs besucht werden und buche etwaige Räumlichkeiten. Ich frage dafür bei Theatern und teilweise auch Künstler/-innen an und leiste Vorbereitungsarbeit für die einzelnen Module. Weiters obliegt mir die Leitung und Durchführung der Veranstaltung, ich stelle und entwerfe außerdem Prüfungsaufgaben, deren Durchführung ich auch überprüfe.

Frage 2: Wie kam es zur Idee den Lehrgang zu gestalten? Vor welchem Hintergrund wurde der Lehrgang gestaltet? Welches Ziel verfolgten Sie damit?

Wir haben uns nach einer Diskussionsveranstaltung bei einem Festival der Biondekbühne 2010, die ich damals für die Biondekbühne aus reinem Interesse geleitet habe, über Moderation und Kunstvermittlung intensiver unterhalten. Dabei wurde die Idee dieses Lehrgangs geboren und auf der Autofahrt nach Wien dann noch weiter ausgegoren. Es kam zu der Entscheidung, einen gemeinsamen Lehrgang zu entwickeln. Der Hintergrund dieses Projekts war das Interesse für Kompetenzentwicklung im Bereich der Kulturvermittlung der darstellenden Künste. Es sollte dadurch das grundlegende Ziel verfolgt werden, professionelles fachliches Wissen und Können für eine breitere interessierte Gruppe von Lehrerinnen und Lehrer

sowie für andere potenzielle Interessierte die Zugangsberechtigung zu den Lehrgängen der PH haben, verfügbar zu machen.

Frage 3: Wie bereiteten Sie sich auf den Lehrgang vor?

Fachlich als auch organisatorisch. Intensiv, mit tiefeschürfendem und fokussierendem Blick für das Wesentliche und Details, jedem Modul und seinem inhaltlich und formalen Schwerpunkt angepasst. Die formalen Kriterien des Curriculum machten keinerlei Schwierigkeiten. Der inhaltliche Aufbau war insofern eine Herausforderung, als ein möglichst breites Spektrum der darstellenden Künste durch die Module abgedeckt werden sollte. Im Speziellen das Spektrum in dem Lehrer/innen möglicherweise keine, bis wenig Erfahrung aufweisen, also vor allem das zeitgenössische Autorentheater, Tanztheater, Kinder- und Jugendtheater sowie das internationale zeitgenössische Theater.

Frage 4: Was war Ihr persönliches Ziel? Welche Interessen vertraten Sie damit?

Es war mir ein Anliegen, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur in Musicals fahren, denn dieser Verdacht existiert, sondern dass Lehrer sich kompetent genug fühlen, mit den Jugendlichen zeitgenössische Theaterformen vor und nachzubereiten und zu besuchen. Das „Theater der Jugend“ bewegt sich immer mehr in Richtung „Mainstream“ und bevorzugt traditionelle Theaterformen. Die Inszenierungen werden außerdem immer konventioneller und sind immer weniger häufig experimentell und zeitgemäß.

Frage 5: Wie bereiteten Sie sich auf die Treffen vor?

Ich recherchierte zu diversen Themen, die in den einzelnen Modulen Verwendung fanden. Ich führte Gespräche, unter anderem mit weiteren Experten und habe sie wegen möglicher Literatur konsultiert. Außerdem habe ich die Lehrpläne studiert.

Frage 6: Was wurde bei den einzelnen Treffen geplant und gesprochen?

In den einzelnen Treffen, von denen es drei gab sowie einige Gespräche via „Skype“ oder E-Mail, entstand eine grobe Festlegung der Ziele. Die Struktur des Lehrgangs war ebenfalls ein großer Themenblock eines Treffens, bei dem die Verteilung der Bildungsinhalte auf die einzelnen Lehrveranstaltungen besprochen wurde. Via „Skype“ wurden die angebotene Literatur, die Prüfungsmodi, die Prüfungsordnung,

eine angemessene Formulierung sowie einzelne Aspekte der Lehrveranstaltungen diskutiert. Teilaspekte der Lehrveranstaltungen wären beispielsweise Inhalte oder Kompetenzen.

Frage 7: Gab es innerhalb der Planung und Gespräche Differenzen? Wenn ja, welche und wieso?

Das Verhältnis war stets sehr ausgeglichen. Auch die Kommunikation funktionierte gut und den Rahmenbedingungen entsprechend, da ich meine freie Zeit für die Planung des Lehrgangs zur Verfügung stellte und soviel ich weiß, mein Kollege auch. Jeder Impuls wurde von beiden Seiten ernst genommen und vorerst keine Abstriche oder Kompromisse gemacht, erst bei der Realisation des Lehrgangs. Einschränkungen musste ich erst hinnehmen als der Lehrgang startete, da die Teilnehmerinnen sehr unterschiedliche Ressourcen mitbrachten, unterschiedlich informiert waren und sehr divergierende Erwartungen hatten.

9 Bibliografie

9.1 Sekundärliteratur

ABRAHAM, Ulf/KAMMLER, Clemens: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Drama/Theater/Szenisches Spiel, Seelze 2005.

ALTRICHTER, Herbert/POST, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, Regensburg⁴ 2007.

BEIMDICK, Walter: Elemente des Dramas. Eine Einführung für die Sekundarstufe. Ergänzungsheft, In: Günter, Jan (Hg.): Sprachhorizonte. Arbeitsunterlagen für den Sprach- und Literaturunterricht 28, Dortmund 1979.

BIDLO, Tanja: Theaterpädagogik. Einführung, Essen 2006.

BOGDAL, Klaus- Michael/KAMMLER, Clemens: Dramendidaktik, In: Bogdal/Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik, München⁵ 2010.

BOGNER, Alexander, u.a. (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Opladen 2002.

DECK, Jan/SIEBURG, Angelika (Hg.): Paradoxien des Zuschauens. Die Rolle des Publikums im zeitgenössischen Theater, Bielefeld 2008.

DENK, Rudolf/MÖBIUS, Thomas: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung, In: Grundlage der Germanistik, Bd. 46, Berlin² 2010.

GEISSLER, Rolf: Drama im Unterricht, In: Wolfrum, Erich (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturpädagogik, Göttingen² 1972.

GROTH, Karin: Das darstellende Spiel im Deutschunterricht, In: Wolfrum, Erich (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturpädagogik, Göttingen² 1972.

HELMERS, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung, Stuttgart¹⁰ 1979.

HISS, Guido: Der theatralische Blick. Einführung in die Aufführungsanalyse, Berlin 1993.

JOHNSTONE, Keith: Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und Theatersport, Berlin⁶ 2006.

KAMMLER, Clemens: Ein Königsdrama der Wirtschaft. Urs Widmers *Top Dogs*. In: Abraham, Ulf/Kammler, Clemens: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Drama/Theater/Szenisches Spiel, Seelze 2005, S.82-86.

KOCH, Gerhard/STREISAND Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Milow 2003.

KRAMMER, Stefan: Forschung in/durch Aktion: Action Research, In: Marlen Bidwell-Steiner/ Stefan Krammer (Hg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache-Politik- Performanz, Wien 2010.

LEHMANN, Hans- Thies: Postdramatisches Theater, Frankfurt am Main⁴ 2008.

LIEBAU, Eckart u.a.: Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule, In: Leonhard, Hans-Walter u.a.(Hg.): Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung, Weinheim und München 2009.

LÖBEL, Ulrike: „Der Besuch der alten Dame“ im Deutschunterricht. Darstellungen dramendidaktischer Ansätze und ihrer Anwendung in Bezug auf Dürrenmats „Besuch der alten Dame“, Studienarbeit, Universität Augsburg 2010.

LOY, Judith: Darstellendes Spielen als pädagogisches Mittel zur Selbstreflexion, Dissertation, Universität Wien 2004.

LUCAS, Lore: Kindertheater und Deutschdidaktik. In: Blätter für den Deutschunterricht, begründet von Erwin Kitzinger, 26. Jahrgang, Frankfurt am Main/ Berlin/ München 1982, S.1-13.

Dies.: Von „Robinson Crusoe“ über das Jugendtheater zu „Robinson & Crusoe“. In: Ulf, Abraham/Kammler, Clemens: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Drama/Theater/Szenisches Spiel, Seelze 2005, S.33-36.

MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, Weinheim und Basel⁵ 2002.

MÜLLER, Hans: Dramatische Werke im Deutschunterricht, Stuttgart 1971.

MÜLLER-MICHAELS, Harro: Dramatische Werke im Deutschunterricht, Weinsberg² 1975.

PAULE, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption, In: Frederkling, Volker u.a. (Hg.): Medien im Deutschunterricht. Beiträge zur Forschung, Bd. 6, München 2009.

RENK, Herta- Elisabeth: Theaterdidaktik und Spiel. In: Jürgen Baurmann und Otfried Hoppe (Hg.): Handbuch für den Deutschlehrer, Stuttgart 1984, S.393-427.

Dies.: Spielprozesse und Szenisches Spiel im Deutschunterricht, In: Praxis Deutsch 76 (1986), S.18-32.

SCHEIBELHOFER; Paul: Beobachten und Befragen: Ethnografische Methoden, In: Marlen Bidwell- Steiner/Stefan Krammer (Hg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache- Politik- Performanz, Wien 2010.

SCHELLER, Ingo: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II, Seelze³ 2010.

Ders.: G.E. Lessings „Emilia Galotti“, In: Abraham, Ulf/Kammler, Clemens: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Drama/Theater/Szenisches Spiel, Seelze 2005, S.55-62.

SCHÜLERIN, Frieder/ZIMMERMANN, Michael: Spiel- und theaterpädagogische Ansätze. In: Bogdal/Korte (Hg): Grundzüge der Literaturdidaktik, München⁵ 2010.

STOCKER, Karl: Die dramatischen Formen in didaktischer Sicht, Donauwörth 1972.

VLCEK, Radim: Workshop Improvisationstheater. Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik, Donauwörth⁵ 2008.

WALDMANN, Günter: Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule, Hohengehren³ 2001.

WEGENER, Linda Kim: Das Drama im Deutschunterricht, Diplomarbeit, Universität Berlin 2009, S.14-19.

9.2 Im Prozess entstandene Quellen

Protokolle zum Lehrgang: „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste“, entstanden von 25.11. bis 26.11.2011 im Musischen Zentrum Wien sowie von 23.4. bis 24.4.2011, ebenda.

Curriculum des Lehrganges „Vermittlungstechniken der darstellenden Künste“, der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich: <http://kulturpaedagogik.phnoe.ac.at/vermittlungstechniken.html>.

9.3 Internetquellen

Bildungs- und Lehraufgabe sowie Didaktische Grundsätze Deutsch: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf.

Wiener Schauspielhaus:

http://www.schauspielhaus.at/jart/prj3/schauspielhaus/main.jart?rel=de&reserve-mode=active&content-id=1188466708002&produktionen_id=1314109705605.

Zusammenfassung der wissenschaftlichen Arbeit

Die Behandlung von Dramentexten und ihrer Aufführung findet im Regelunterricht Allgemeinbildender höherer Schulen bisher wenig Platz. Gründe sind fehlendes Material und eine unzureichende Ausbildung der Lehrpersonen.

Diesem Umstand wollte ein Lehrgang der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich entgegen wirken. Dabei wurden in fünf Lehrveranstaltungen, verteilt auf drei Module, unterschiedlichen Themenschwerpunkte abgehandelt. Im Zentrum der Bearbeitung standen theaterpädagogische Herangehensweisen und postdramatische Stücke. Die vermittelten Inhalte motivierten die ausschließlich weiblichen Teilnehmerinnen zum Besuch von vielfältigen Produktionen und zur Beschäftigung mit zeitgenössischen Theaterformen.

So sollte interessierten Lehrpersonen das notwendige Handwerkszeug mitgegeben werden, um das Einlassen auf das Theaterereignis ihrer Schülerinnen und Schüler sowie das Verständnis gegenüber dem Drama und seiner Aufführung zu fördern.

Um die Position des Lehrganges im aktuellen Forschungsstand fassen und die verwendeten theaterdidaktischen Bezüge nachvollziehen zu können, wurde zuerst ein Überblick über die gängigen Methoden und aktuellen Positionen in diesem Bereich aufgezeichnet, basierend auf Gabriela Paules Werk: „Kultur des Zuschauens“. Die Auswertung des betreffenden Lehrgangs erfolgte in Form von Aktionsforschung.

So wurden Interviews mit den Verantwortlichen geführt, das Curriculum eingehend untersucht und analysiert sowie die tatsächlichen Kurse durch teilnehmende Beobachtung protokolliert und ausgewertet. Anschließend wurden die Teilnehmerinnen anhand der offiziellen Evaluation der PH Niederösterreich nach ihrer Meinung zum Lehrgang gefragt.

Letztendlich wurde der Lehrgang mit den bestehenden Positionen der Theatervermittlung in Beziehung gesetzt. Die Teilnehmerinnen wurden mit Grundlagen der Theatervermittlung konfrontiert, die Inhalte lieferten jedoch keine ausreichenden Vermittlungskonzepte und konzentrierten sich vorrangig auf theaterpädagogische Methoden, was an der Person der Vortragenden lag.

Im Gegensatz zu den vorgestellten Beobachtungen und der gegebenen Kritik, ist die Bewertung der Teilnehmerinnen sehr positiv. Es zeigt, dass eine praktische

Herangehensweise von Lehrpersonen willkommen geheißen wird, täuscht jedoch nicht über die fehlende theoretische Basis hinweg.

Es bleibt abzuwarten, wie sich der Lehrgang in den Folgemodulen entwickelt, in die Arbeit konnten aufgrund der zeitlichen Planung lediglich zwei einfließen.

.

Abstract

The approach of drama texts and their performances is not dealt with sufficiently in the regular curriculum of grammar schools. Reasons for this might be the lack of material and an inadequate education of the teachers.

A course of the college of education of Lower Austria has tried to counteract this problem. Consequently, three models have been treated within five courses which were focused on theatre education and post dramatic plays. The subjects discussed motivated the participants to visit several productions and to deal with contemporary forms of theatre. The aim was to provide interested teachers with the necessary knowledge which would allow them to convey the theatrical experience and the understanding of drama and its performances to pupils.

In order to classify the course within the current state of research an overview of the established methods and positions in this sector was provided. It was based on Gabriela Paule's 'Kultur des Zuschauens'. The evaluation of the course was done by means of action research. The responsible persons were interviewed, the curriculum was analysed in detail and the actual courses minuted and evaluated. Afterwards the participants were interviewed about their opinion on the basis of an official questionnaire of the college of education.

In the end the following results were found: The participants were provided with the basis of theater theory, however, the course conveyed insufficient contents. The main focus was on methods of theater pedagogy. It remains to be seen how the course develops in the future modules. This paper only deals with two of them. Still, the participants evaluated the course positively.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Vor- und Zuname: Tina Pregesbauer
Adresse: 2532 Heiligenkreuz, 5A
Geburtsdatum: 29.12.1987
Familienstand: ledig



Schulische/Universitäre Laufbahn

1994-1998 Volksschule Heiligenkreuz
1998-2001 Unterstufe Bundesgymnasium Biondegasse Baden
2002-2006 Oberstufe Bundesgymnasium Biondegasse Baden
Juni 2006 Matura Biondegasse Baden

2006-2008 Lehramtsstudium UF Deutsch, UF Englisch
2008-heute: Lehramtsstudium UF Deutsch, UF Geschichte, Sozialkunde,
Politische Bildung
2010 Fachbezogenes Praktikum UF Deutsch (Biondegasse Baden)
2011 Fachbezogenes Praktikum UF Geschichte, Sozialkunde
und Politische Bildung (HTL Mödling)

2011- heute Arbeit als Deutschprofessorin im BG/BRG Biondegasse Baden