



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die spielen doch nur!“

Das „Spiel“ als handlungsorientiertes Konzept der
Textrezeption im Literaturunterricht am Beispiel der
„Jeux Dramatiques“

verfasst von / submitted by

Katrin Mülleder, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 406 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Mathematik und UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer

Danksagung

Das Verfassen der vorliegenden Arbeit hat durch meine parallele volle Lehrtätigkeit viel Kraft und Geduld erfordert. Dass ich sie fertigstellen konnte, verdanke ich mehreren Personen:

Mein größter Dank gilt meinen Eltern Margit und Manfred Mülleder, die mir das Studium in Wien erst ermöglichten und mich immer durch aufbauende Worte unterstützten.

Ich danke meinen lieben Freundinnen Anna und Maija, die immer ein offenes Ohr für meine Fragen hatten und über lange Zeit hinweg immer wieder das Korrekturlesen meiner Diplomarbeit über sich ergehen ließen.

Danke Michi für deine Geduld und deine aufbauenden Worte in meinen Schaffenskrisen.

Vielen Dank an Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer, der mir das nötige Verständnis für die Verzögerungen entgegenbrachte, für seine Zuverlässigkeit und seine hilfreichen Hinweise bei der Betreuung meiner Diplomarbeit.

Ein besonderer Dank gilt Herrn Direktor OStr. Mag. Karl Brechelmacher und meinen Kolleginnen und Kollegen an der Vienna Business School, die gerade in der Endphase viel Verständnis für meine Konzentration auf das Fertigstellen dieser Arbeit aufbrachten.

Ein weiterer Dank gilt auch all jenen Personen, die mir immer wieder einen Anstoß zum Fortsetzen meiner Schreibtätigkeit gaben.

Und zu guter Letzt danke ich Nathalie Fratini, Sirith Slipek und Julia Köhler, die mir die Methode der Jeux Dramatiques erstmals vorstellten und ich sogleich einige praktische Erfahrungen damit machen durfte!

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 literaturdidaktischer Rahmen.....	5
2.1 Literaturdidaktische Konzepte und das Drama.....	5
2.2 Textrezeption und Textverständnis. Zum Thema Lesekompetenz	13
3 Theater- und dramendidaktische Konzepte.....	19
3.1 Das Spiel und das Theater	19
3.2 Erfahrungsbezogener Literaturunterricht nach Ingo Scheller.....	25
3.3 Positionen der Dramendidaktik.....	28
3.3.1 (Dramen)texte lesen.....	29
3.3.2 (Dramen)texte inszenieren.....	31
3.3.3 Dramen als Aufführung sehen.....	33
4 Ausgewählte Methoden der szenischen Verfahren	35
4.1 Simulierte Dramaturgie und Inszenierung	36
4.2 Dramapädagogik – Drama in Education.....	37
4.3 Literarisches Rollenspiel	38
4.4 Szenische Interpretation	45
5 Jeux Dramatiques oder Ausdrucksspiel aus dem (inneren) Erleben.....	53
5.1 Der Anfang einer Methode - Léon Chancerel.....	53
5.1.1 Die Methode der Jeux Dramatiques bei Léon Chancerel	56
5.2 Die Weiterentwicklung der Methode - Heidi Frei	62
5.2.1 Ausdrucksspiel aus dem (inneren) Erleben bei Heidi Frei.....	65
Der Spielleiter und die Spielregeln	65
Die Spielarten	70
Der Spielverlauf	71
5.3 Die Verbreitung der Methode - Marion Seidl-Hofbauer	76
5.3.1 Jeux Dramatiques bei Marion Seidl-Hofbauer	77
Der Spielleiter und die Spielregeln	77
Die Spielarten	79
Der Spielverlauf	80
6 Abgrenzung und Vergleich der Jeux Dramatiques von und mit den szenischen Verfahren aus der Literaturdidaktik.....	82
6.1 Der Rohstoff	82
6.2 Die Rollenwahl.....	83

6.3 Rollen- bzw. Figurenbegriff	85
6.4 Kostüm/Einkleiden/Ausstattung/Requisite.....	85
6.5 Inszenierung	86
6.6 Nonverbale Textarbeit – geht das überhaupt?.....	88
6.7 Aufführung vor Publikum	91
6.8 Zusammenfassender Vergleich	92
6.8.1 wesentliche Unterschiede der ausgewählten Methoden	92
6.8.2 Schnittstellen zwischen Jeux Dramatiques und Literaturdidaktik.....	94
7 Resümee	97
8 Quellenverzeichnis	100
8.1 Literaturverzeichnis.....	100
8.2 Internetquellen.....	104
9 Anhang.....	105
9.1 Abstract	105

1 Einleitung

„What you hear you forget,
what you see you remember,
what you do you understand.“

(Chinesisches Sprichwort)

In diesem häufig als Leitmotiv für pädagogische Arbeit herangezogenen Sprichwort wird ein wesentlicher Aspekt für die vorliegende Arbeit thematisiert: erst das eigenständige Tun und Handeln führt zu tiefergehendem Verständnis. Vor allem die Konzepte eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts greifen hierauf zurück. Dieser unterscheidet sich deutlich vom herkömmlichen Frontalunterricht, indem er auf die produktiven und aktiv handelnden Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler zurückgreift um Inhalte verständlich zu machen. Besonders bei der Literaturarbeit im Deutschunterricht kann das eigene aktive Tun hilfreich sein.

Die Frage nach dem Stellenwert und der methodischen Vermittlung von Literatur im Deutschunterricht stellt die Literaturdidaktik seit ihren Anfängen in den 1960er Jahren vor immer neue Herausforderungen. Seit den 1980er Jahren halten theaterpädagogische Unterrichtsmethoden Einzug in die Fachliteratur und somit in den Schulunterricht. Diese werden neben dem Deutschunterricht auch in anderen Unterrichtsfächern eingesetzt, vorwiegend mit dem pädagogischen Hintergrund der Förderung der sozialen Kompetenz und des Gruppengefüges. In der deutschdidaktischen Fachliteratur finden sich seitdem auch vermehrt methodische Ansätze zu der Verbindung von Literaturvermittlung und theaterpädagogischen Methoden. Neben den wissenschaftlich erprobten szenischen Verfahren im Literaturunterricht befasst sich die vorliegende Arbeit mit einer weiteren Möglichkeit, den Zugang zu literarischen Inhalten durch ein freies Theaterspiel im Unterricht zu ermöglichen: den *Jeux Dramatiques* oder dem *Ausdrucksspiel aus dem (inneren) Erleben* nach Léon Chancerel, Heidi Frei und Marion Seidl-Hofbauer. Dabei geht es vor allem um die Frage danach, inwieweit sich die Zielsetzung der *Jeux Dramatiques* mit jener der Literaturdidaktik sowie der Theaterpädagogik überschneidet und in welchen Bereichen diese möglichen Schnittstellen zu erkennen sind.

Im Zuge verschiedener Lehrveranstaltungen mit theaterpädagogischen und theaterdidaktischen Schwerpunkten lernte die Verfasserin der vorliegenden Arbeit im Laufe ihres Studiums unterschiedliche szenische Ansätze und Methoden auf pädagogischer und fachdidaktischer Ebene kennen. Schließlich begegnete sie bei einem

Theaterpädagogik-Seminar auch der Methode *Jeux Dramatiques* – *Ausdrucksspiel aus dem (inneren) Erleben* und durfte an diversen praktischen Umsetzungen davon teilhaben und sogar selbst eine Unterrichtseinheit mithilfe dieser Methode gestalten. Schnell war das Interesse geweckt und der Beschluss, sich intensiver mit dieser Methode und ihrer Umsetzbarkeit im Deutsch- bzw. Literaturunterricht zu beschäftigen, stand fest. Ein wichtiger Aspekt, warum die Methode der *Jeux Dramatiques* dafür geeignet scheint, besteht unter anderem darin, dass seitens der Teilnehmenden keinerlei Schauspielerfahrung vorausgesetzt wird. Ein mehr oder weniger freies Spiel führt innerhalb kurzer Zeit zu einer intensiven und aktiven Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Textvorlage. Auf Grundlage des eigenen individuellen Erlebens des Spielgeschehens kann der Inhalt des Textes rasch verstanden werden, ohne den Spielenden dabei bestimmte Rollen aufzuzwingen. Durch den Verzicht auf gesprochene Sprache während des eigentlichen Spiels schien diese Methode zunächst nicht geeignet für den Deutschunterricht, geht es doch in jenem um sprachliche Kompetenzen, doch durch weitere Recherche reifte die Idee, sich im Rahmen dieser Diplomarbeit mit der Forschungsfrage auseinanderzusetzen, inwieweit sich die *Jeux Dramatiques* von den bisherigen szenischen Verfahren innerhalb der Literaturdidaktik abgrenzen und welche Gemeinsamkeiten sie aufweisen.

Rasch konnte jedoch festgestellt werden, dass die *Jeux Dramatiques* keinerlei wissenschaftliche Fundierung aufweisen, noch eine Anwendung dieser im Literaturunterricht auf der Sekundarstufe praktiziert wird, sondern bislang lediglich im Grundschulbereich sowie innerhalb der Sonder- und Heilpädagogik und Erwachsenenbildung.

Ziel dieser Arbeit ist es daher, den Umgang mit szenischen Verfahren zur Bearbeitung von literarischen Texten in der Sekundarstufe I und II darzustellen. Hier wird vor allem der Frage nachgegangen, ob und inwieweit sich die bereits etablierten szenischen Methoden von den *Jeux Dramatiques* unterscheiden. Der zweite Schwerpunkt meiner Arbeit stellt die Frage, ob eine Erweiterung der bisher praktizierten szenischen Methoden um die *Jeux Dramatiques* sinnvoll ist, also ob *das Ausdrucksspiel aus dem (inneren) Erleben* einen didaktischen Mehrwert für den Literaturunterricht bringen kann. Dies eröffnet auch die Frage nach der Umsetzbarkeit der *Jeux Dramatiques* innerhalb des Literaturunterrichts.

Folgende Forschungsfragen sollen schließlich die Schwerpunkte der Arbeit verdeutlichen:

Inwieweit grenzen sich die „Jeux Dramatiques“ von den bisherigen szenischen Methoden innerhalb der Literaturdidaktik ab und was sind ihre Gemeinsamkeiten?

Inwiefern kann die pädagogische Methode der „Jeux Dramatiques“ im Literaturunterricht der Sekundarstufe I und II didaktisch umgesetzt werden und somit zu einem ganzheitlichen Textverständnis der Schülerinnen und Schüler beitragen?

Inwiefern können die „Jeux Dramatiques“ eine Bereicherung für den Literaturunterricht sein? In welchen Bereichen kann das Ausdrucksspiel im Literaturunterricht sinnvoll eingesetzt werden?

Diese Untersuchung besteht in einer rein theoretischen Analyse unterschiedlicher literaturdidaktischer und theaterpädagogischer Ansätze, sowie einzelner szenischer Verfahren aus dem Literaturunterricht. Die Antwort auf die Frage, inwieweit die *Jeux Dramatiques* zur Lesemotivation und eigenständiger Literaturrezeption beitragen kann und allgemein positiv auf die Persönlichkeitsbildung wirkt, bedarf umfassender und langjähriger empirischer Beobachtungen und ist aus diesem Grund nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Zunächst wird eine Verortung innerhalb der Literaturdidaktik und eine Klärung der für diese Arbeit wichtigsten Elemente der Theater- und Dramendidaktik vorgenommen. Dabei wird ein historischer Überblick über die Entstehung handlungs- und produktionsorientierter Zugänge innerhalb der Literaturdidaktik gegeben, die Begriffe Textverständnis und Lesekompetenz, sowie Spiel und Theater werden näher erläutert und der erfahrungsbezogene Literaturunterricht nach Ingo Scheller soll vorgestellt werden. Im weiteren Verlauf werden unterschiedliche Positionen der Dramendidaktik aufgegriffen, welche auf verschiedene Herangehensweisen an Texte, vorwiegend dramatische Texte, eingehen. Die in diesem Kapitel beschriebene Einteilung der didaktischen Methoden orientiert sich an dem Kategorisierungsversuch von Gabriela Paule¹, welcher die Bearbeitung von Dramentexten aus unterschiedlichen Rezeptionsperspektiven betrachtet. In diesen ersten beiden Kapiteln wird der didaktisch-pädagogische Rahmen vorgestellt, auf dem die szenische Arbeit innerhalb des Literaturunterrichts aufbaut. Auf den hier

¹ Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009.

beschriebenen Zugängen und Positionen der Literaturvermittlung gründen die im weiteren Verlauf präsentierten Methoden.

Auf Basis der fortlaufenden Entwicklungen innerhalb der Literaturdidaktik und der Öffnung dieser zu theaterdidaktischen und theaterpädagogischen Überlegungen etablierten sich vermehrt szenische Verfahren zur Textrezeption und dessen Interpretation. So werden in Kapitel 4 ausgewählte Methoden innerhalb der szenischen Verfahren der Literaturdidaktik beschrieben. Neben einem kurzen Einblick in die *simulierte Dramaturgie* und die *Dramapädagogik* werden das *literarische Rollenspiel* und die *szenische Interpretation* genauer betrachtet. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf der Beschreibung der methodischen Umsetzung und der Zielsetzung dieser Verfahren. Ausgewählt wurden diese Verfahren aufgrund ihrer methodischen Nähe zu den *Jeux Dramatiques*. Ein Vergleich mit nicht szenischen Verfahren, wie der simulierten Dramaturgie, wies zu viele Unstimmigkeiten auf und wird daher nicht näher betrachtet.

Um die bereits oben dargestellten Forschungsfragen beantworten zu können, widmet sich das darauffolgende Kapitel, als Kern dieser Diplomarbeit, der biographisch begründeten Entstehung und Anwendung der Methode der *Jeux Dramatiques*. Die Methodik des Spielablaufes wird ausführlich dargestellt, um ein besseres Verständnis für die strukturellen Abläufe des Spiels zu geben.

In Kapitel 6 geht es schließlich um jene bereits angesprochenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die zwischen den ausgewählten Unterrichtsverfahren und -methoden der Literaturdidaktik sowie den *Jeux Dramatiques* zu erkennen sind. Dabei werden die Erkenntnisse der Methodenbeschreibungen aus den vorangegangenen Kapiteln herangezogen und systematisch miteinander verglichen. Die Kategorisierung hierfür stützt sich auf den für die *Jeux Dramatiques* typischen strukturgebenden Verlauf einer Spielsequenz.

2 literaturdidaktischer Rahmen

Da sich der Schwerpunkt der vorliegenden Diplomarbeit innerhalb eines sehr breiten didaktischen Feldes bewegt, scheint es von großer Bedeutung, diesen didaktischen Rahmen enger zu ziehen, zu erläutern und auf die Aspekte der im späteren Verlauf untersuchten szenischen Methoden einzugrenzen. In diesem ersten Kapitel soll nun eine Verortung innerhalb der literaturdidaktischen Konzepte erfolgen, wobei ein allgemeiner Abriss der didaktischen Entwicklung des Literaturunterrichts gegeben werden soll. Gleichzeitig werden einige für die Bearbeitung des hier vorliegenden Themas zentrale Begriffe, wie der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht und die damit eng verbundene Dramendidaktik eingeführt und definiert. Überdies wird die Diskussion um das Drama als Ausgangsmedium beleuchtet.

Die hier vorgestellten Konzepte sollen einen Überblick und eine Orientierung der mit dem Untersuchungsschwerpunkt korrelierenden literaturdidaktischen Konzepte geben. Diese Arbeit konzentriert sich vorwiegend auf Aspekte der Herangehensweise an Texte und deren Inhalte, und nicht auf deren analytischen Aufbau und Struktur. Folglich wird in diesem Kapitel auch auf die Textrezeption und das Textverständnis eingegangen, sowie das Thema Lesekompetenz erläutert.

2.1 Literaturdidaktische Konzepte und das Drama

Als relativ junge eigenständige Wissenschaftsdisziplin gilt die in den 1960ern² entstandene Literaturdidaktik, welche spätestens seit den 1970er Jahren³ als unumgängliches Handwerkszeug innerhalb des Deutschunterrichts angesehen wird. Nicht nur, wie meist angenommen, im schulischen Umfeld, sondern auch an Universitäten ist sie kaum mehr wegzudenken „weil es der Literaturdidaktik zwar um Vermittlungsprozesse und Veränderungen auf der Seite der Lernenden geht, solche aber nicht nur an der Schule stattfinden, sondern ebenso im Elternhaus oder beispielsweise an der Universität.“⁴

Zu der Entstehung der Literaturdidaktik haben literaturwissenschaftliche Methoden einen großen, wenn nicht sogar den größten Teil beigetragen. Viele literaturwissenschaftliche Methoden zur Analyse literarischer Texte wurden für den Deutschunterricht adaptiert,

² Vgl. Bogdal; Korte: Grundzüge der Literaturdidaktik. S. 13

³ Vgl. Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. S. 29

⁴ Ebd. S. 10

insbesondere das Verfahren der Texterschließung und der Interpretation.⁵ Gemeinsam ist den Literaturdidaktikern und Literaturwissenschaftlern, dass sie beide als „Vermittler von Literatur in staatlichen Institutionen (Universitäten und Schulen) mit einem gemeinsamen gesellschaftlichen (kulturellen) Auftrag“⁶ fungieren. Die Literaturwissenschaft neigt allerdings dazu, ihre Rolle als Vermittler zu verdrängen, wogegen die Literaturdidaktik genau diese Vermittlung von Literatur ins Zentrum ihrer Arbeit gerückt hat.⁷

„Vermittlung von Literatur bedeutet ihre systematische, im öffentlichen Raum erfolgende und von der Wissenschaft ‚kontrollierte‘ Deutung oder Interpretation, gleich ob durch Edition, Literaturgeschichtsschreibung, Werkanalyse oder Unterrichtsplanung.“⁸

Im Großen und Ganzen lässt sich also sagen, dass mit der Vermittlung von Literatur primär eine Auseinandersetzung mit dieser vor bestimmten festgelegten Gesichtspunkten gemeint ist. Klaus-Michael Bogdal erweitert dies für den schulischen Bereich und meint, dass es bei der Vermittlung von Literatur in der Schule hauptsächlich „um das Erfahrungswissen des literaturwissenschaftlich ausgebildeten Deutschlehrers“⁹ gehen muss. Diese Aussage impliziert, dass Literaturunterricht immer auf unterschiedlichen Erfahrungsebenen stattfindet; Erfahrungen seitens der Lernenden, gleichwohl wie Erfahrungen der kontrollierenden und anleitenden, fachspezifisch geschulten Instanz des Lehrers oder der Lehrerin.

„Literaturdidaktik beschäftigt sich folglich mit der wissenschaftlichen Erschließung des kulturellen Handlungsfeldes ‚Literatur‘ in Bezug auf vergangene, gegenwärtige und zukünftige Lehr-/Lernkontexte.“¹⁰

Dies bedeutet nichts anderes, als dass Literatur die aktuellen Vorstellungen und Wahrnehmungen der Jugendlichen mit der historischen Tradition verbindet. Literatur formt die Wahrnehmungs-, Denk- und Vorstellungsweisen der Menschen.¹¹

„An literarischen Texten lässt sich prägnant die Widersprüchlichkeit historischer Entwicklungen [...] aufzeigen. Der Umgang mit literarischen Texten schafft Annäherungsmöglichkeiten an das Fremde in der eigenen Gesellschaft und an andere Kulturen. Kinder und Jugendliche könnten mit Hilfe der Literatur Erfahrungen verarbeiten und erweitern und dabei kennen lernen, was ihr eigenes

⁵ Vgl. Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 46

⁶ Bogdal; Korte: Grundzüge der Literaturdidaktik. S. 13

⁷ Vgl. ebd. S. 13

⁸ Ebd. S. 13f.

⁹ Ebd. S. 17

¹⁰ Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S.9

¹¹ Vgl. Bogdal; Korte: Grundzüge der Literaturdidaktik. S.17

*Leben nicht bietet. Schließlich trägt die Literatur auch in erheblichem Maße zur Entfaltung kritischer Reflexionsfähigkeit bei. Im literarischen Lesen nimmt man Abstand vom unmittelbaren Handlungsdruck, so dass sich die Reflexion freier entfalten kann.*¹²

Der Literaturunterricht nimmt also zweifellos die Rolle eines Vermittlers und Erziehers in den Bereichen Individuation, Sozialisation und Enkulturation ein. Bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Literatur als Weg hin „zur Selbsttätigkeit und Entwicklung vielfältiger Fähigkeiten gedacht.“¹³ Die Schülerinnen und Schüler können mithilfe von Literatur zu selbständigen Denkern werden, d.h. die Ich-Entwicklung kann und soll gefördert und unterstützt werden. Literatur kann helfen, dass eine „Auseinandersetzung mit Werten und Normen in der Gruppe“¹⁴ stattfindet und dass die Schülerinnen und Schüler im Umgang miteinander und der weitaus größeren kulturellen Gemeinschaft gestärkt werden. Dies sollte Ziel der Literaturarbeit sein.¹⁵

Genau diese erzieherischen Denkmuster innerhalb der Literaturdidaktik wurden aber auch kritisch betrachtet, da sich historisch gesehen die *Erziehung durch Literatur*, vereint mit einer Heldenverehrung und Heldennachahmung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht bewährt hat. Die literaturdidaktische Denkweise entwickelte sich bis hin zu einer *Erziehung zur Literatur* und einem damit einhergehenden strukturorientierten Ansatz der Behandlung von Literatur, dabei wurden vor allem dramatische Texte behandelt.¹⁶ „Literatur sollte nicht mehr nur pädagogisch funktionalisieren, sondern in ihrem Eigenwert zum Gegenstand des Unterrichts werden.“¹⁷

In der vorliegenden Arbeit soll es aber nicht um formale, strukturorientierte Zielsetzungen bei der Arbeit mit literarischen Texten gehen, sondern vielmehr um eine Auseinandersetzung mit den intendierten oder individuell generierten Aussagen eines Textes mit Hilfe von handlungs- und produktionsorientierten Ansätzen. Diese sollen einen Prozess des Verstehens und der geistigen als auch sozialen Reifung bei Schülerinnen und Schülern fördern.

¹² Bogdal; Korte: Grundzüge der Literaturdidaktik. S. 20

¹³ Ebd. S. 31

¹⁴ Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 53

¹⁵ Vgl. ebd. S. 51, S. 53ff

¹⁶ Vgl. Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. S. 68f

¹⁷ Ebd. S.69

Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht spielt hierbei eine bedeutende Rolle. In der Literaturdidaktik von Bogdal und Korte wird eine didaktische Interpretationsmethode zum selbständigen Erschließen von Literatur, welche die Schülerinnen und Schüler zu genauem und kritischem Lesen führen sollte, erwähnt, die bereits in der Mitte des 19. Jahrhunderts von Robert Heinrich Hiecke entwickelt wurde¹⁸. Als eine Phase der Analyse von Texten wird hierin bereits die *Produktion*, also ein aktives Produzieren von Texten seitens der Schülerinnen und Schüler, genannt.¹⁹ Ein selbständiges, schriftliches Kreieren von Texten in Bezug auf den behandelten Ursprungstext oder ein Weiterdichten der Ausgangslektüre war für die einstigen schulischen Verhältnisse neu, da sich erst Anfang der 1970er Jahre, also gut 100 Jahre später die ersten Ansätze eines zeitgenössischen handlungs- und produktionsorientierten Lese- und Literaturunterrichts entwickelten.²⁰

„Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht ist im Kern auf die kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit bereits vorhandenen Texten ausgerichtet: Die literarische Produktion durch Schüler/-innen hat dienende Funktion und ist nicht das eigentliche Ziel. [...] Vielmehr erhofft man sich dadurch, den Schülerinnen und Schülern neue Wege zu sich und anderen zu eröffnen“²¹

Abraham und Kepser formulieren mit dieser Definition zwei zentrale Thesen. Eine *kognitive und emotionale Auseinandersetzung* mit Literatur muss stattfinden, da der Literatur nur auf diese Art und Weise Bedeutung seitens der Rezipienten zugesprochen werden kann. Dem gegenüber steht die *geistige Auseinandersetzung* mit Gelesenem. Kognitive Prozesse sind nun aber laut Haas nicht mehr rein als Werkzeug der „gültige[n] Interpretationen bzw. Erfahrungen“ zu verstehen, „sondern sind Teil des umfassenden Prozesses einer grundsätzlichen Neukonstitution bzw. Aneignung der Texte auf der Grundlage situativer und subjektiv-individueller Erfahrungen des jeweiligen Lesers.“²² Daneben hat auch der emotionale Aspekt hohen Wert, da über die eigenen Empfindungen und Wahrnehmungen neue Bedeutungsebenen eröffnet werden und auf diese Weise Neues aus vorhandenen Texten entstehen kann, was wiederum in der Produktion mündet. Die Schülerinnen und Schüler sollen selbst literarisch tätig werden, da „eigenes Tun

¹⁸ Vgl. Bogdal; Korte: Grundzüge der Literaturdidaktik. S. 33

¹⁹ Vgl. Hiecke, Robert Heinrich: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. S. 85f.

²⁰ Vgl. Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett¹⁰ 2013. S. 7

²¹ Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S.67f.

²² Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. S. 12

intensivere Lernprozesse ermöglicht als die bloße Instruktion und das Unterrichtsgespräch“²³. Der *dienende Charakter* der literarischen Produktion, wie er von Abraham und Kepser hier geschildert wird, ist in dem Sinne zu verstehen, dass nicht das eigentliche Tun den Lernprozess darstellt, sondern vielmehr mithilfe der Produktion besser auf die zugrundeliegende Thematik eingegangen werden kann und somit zu erfolgreichem Lernen und zur Ich-Findung und Identitätsentwicklung beiträgt. Eine Art *Erziehung durch Literatur* also. Auch Karl Schuster, auf den im späteren Verlauf der Arbeit noch Bezug genommen werden soll, formuliert als Ziel eines Erziehungsprozesses, die Ich-Identität und die Kreativität der Schülerinnen und Schüler zu fördern.²⁴

Gerhard Haas, der den Begriff des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts schließlich in den 1980er Jahren etablierte, statuiert, dass dieser zwar bei weitem nicht alle mit der Lektüre einhergehenden Probleme lösen kann, er schafft allerdings ein Gerüst, welches auch langsameren und literaturfernen Schülerinnen und Schülern ermöglicht, „sich dem jeweiligen Text individuell und zunächst wie spielerisch zu nähern, mit ihm umzugehen, in ihn gewissermaßen hineinzugehen.“²⁵ Diese „Didaktik der Langsamkeit“²⁶ erzeugt eine Atmosphäre, die Mut macht und den Schülerinnen und Schülern hilft, sich in den Text hineinzusetzen und die darin verborgenen, bisher fremden Verhaltens-, Denk-, Fühl- und Sichtweisen wahrzunehmen, was überhaupt erst ein Verstehen des Textes ermöglicht.

„Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht betrachtet auch nicht-analytische Zugangsweisen zu Texten als Verstehens- und Interpretationsleistung“²⁷. Somit kann eine Trennung von den strukturorientierten Ansätzen der Textarbeit festgestellt werden. Damit ist aber keineswegs ein Verzicht der Arbeit an formal-analytischen Strukturen gemeint, diese werden durchaus benötigt, um ein ganzheitliches Verständnis der Lektüre zu erlangen. Aus diesem Grund werden Reflexionsphasen im Anschluss an das aktiv-kreative Tun von Vertretern des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts stark befürwortet. Des Weiteren fördert so gearteter Literaturunterricht die Vorstellungskraft der Schülerinnen und Schüler, was als generelle Voraussetzung für literarisches Verstehen angesehen wird. Gerade in unserer

²³ Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. S. 252

²⁴ Vgl. Schuster, Karl: Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht. S. 31

²⁵ Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. S. 23

²⁶ Ebd. S.23

²⁷ Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. S. 253

heutigen von Medien geprägten Welt ist es nicht selbstverständlich, dass Jugendliche dazu in der Lage sind, innere Vorstellungen zu gelesenen, gedruckten Worten zu generieren, weshalb handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht auch als „eine Antwort auf die veränderten Sozialisationsbedingungen in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit“²⁸ angesehen werden kann. Außerdem lässt sich behaupten, dass dieses breit gefächerte Unterrichtskonzept als ein Gegenpol zu der aktuellen schulischen Standardisierung verstanden werden kann, da bei diesem Literaturunterricht individuelle Verarbeitungsweisen und unterschiedliche Ergebnisse im Zentrum stehen.²⁹

Ebenso lange wie es nun die Literaturdidaktik als eigene wissenschaftliche Disziplin gibt, existieren auch sogenannte szenische Verfahren innerhalb des Literaturunterrichts, welche als Teilbereich des handlungs- und produktionsorientierten Lernens anzusehen sind. Dramendidaktik, Theaterdidaktik und auch theaterpädagogische Methoden werden vermehrt zur literarischen Bildung und für literarisches Lernen eingesetzt. Eine eindringlichere Auseinandersetzung damit folgt in Kapitel 3 und 4.

Eine weitere Unterscheidung findet sich in den eng verwandten Phrasen der literarischen Bildung und des literarischen Lernens. Literarische Bildung wurde lange Zeit als das Erlangen allgemeiner literarischer Kenntnisse verstanden, also unter anderem die Fähigkeit, Zitate in Gesellschaft wiederzuerkennen oder über Autoren Bescheid zu wissen. Damit einher ging lange Zeit das Wissen über den literarischen Kanon für den Schulunterricht. Mit Absicht wurde hier das Präteritum verwendet, da es einen solchen Kanon heute aus offizieller Sicht nicht mehr gibt. Inoffiziell werden aber dennoch häufig dieselben sogenannten „Klassiker“ im schulischen Literaturunterricht gelesen, was keinesfalls negativ zu werten ist. Nicht ohne Grund haben diese Werke einst ihren Weg in den Literaturkanon gefunden und sie haben immer noch didaktischen Wert. Nach kritischen Überlegungen innerhalb der letzten 40 Jahre wird auch heute noch von Literaturdidaktikern und LehrerInnen über den vermehrten Einbezug zeitgenössischer Literatur in den Schulunterricht verhandelt. Der Weg der literarischen Bildung ist gepflastert mit lautstarken und kritischen Stimmen, doch mündet er bislang in einen individuell von der Lehrperson bestimmten Literaturunterricht, wobei die Anzahl als auch

²⁸ Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. S. 253

²⁹ Vgl. ebd. S. 253

die Auswahl der behandelten literarischen Werke, und dies inkludiert ebenso andere Medien wie Film, Internet etc., ganz von der Lehrperson abhängen.

Literarisches Lernen ist nun ein etwas weiter gefasster Begriff als der Begriff der literarischen Bildung und umfasst grob „alle Beiträge literarischen Lesens zur Persönlichkeitsbildung“³⁰. Dies beinhaltet

„... schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozess zu verstehen.“³¹

Allgemeine Ziele des literarischen Lernens sind, die Kreativität und die Entwicklung von emotionaler Intelligenz mithilfe von Empathie gegenüber den Emotionen und Stimmungen in literarischen Texten zu fördern und die beschriebenen Situationen und Probleme dadurch zu beurteilen.³² „Literarisches Lernen ist immer auch ein *Lernen am Modell*, das auf innerem Probehandeln beruht.“³³ Es gilt hierbei nicht nur, wie bei der literarischen Bildung, sich Weltwissen über Literatur anzueignen. Ein für die vorliegende Arbeit weitaus wichtigerer Punkt ist der sogenannte „beiläufige Wissenserwerb“³⁴, welcher davon ausgeht, dass sich Leserinnen und Leser durch Empathie, Identifikation und Perspektivenübernahme vorübergehend in einem Text verlieren können, sich aber durch das stellvertretende Bewältigen einer Krise oder das Lösen eines Problems wiederfinden. So ist es möglich, sich – also seine Persönlichkeit – über einen aktiven Ablösungsprozess während des Lesens weiterzuentwickeln und somit „beiläufig“ eine Veränderung des eigenen Ichs zu vollziehen. Dies ist laut Abraham/Kepser das sogenannte *Lernen am Modell*.³⁵

Seit Anbeginn der Literaturdidaktik haben auch dramendidaktische Konzepte Eingang in den Literaturunterricht gefunden. Diese Entwicklung lässt sich darauf zurückführen, dass dem Literaturunterricht vorgeworfen wurde, die Gattung Drama im Gegensatz zur Epik und Lyrik zu vernachlässigen.³⁶ Nun sollten auch Damentexte für eine junge SchülerInnenschaft zugänglich gemacht werden und hierbei sollte keineswegs auf die

³⁰ Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S.98

³¹ Büker, Petra: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. S. 121

³² Vgl. Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 99

³³ Ebd. S. 99

³⁴ Ebd. S. 100

³⁵ Vgl. ebd. S.100

³⁶ Vgl. verschiedene Vertreter der Dramendidaktik, u.a. Gabriela Paule, Rudolf Denk und Thomas Möbius

spezielle Form und Konzeption jener, sowie auf deren Bedeutsamkeit im kulturellen Leben vergessen werden. Die Notwendigkeit, Dramentexte vor dem Hintergrund ihres eigentlichen Wesens, des Aufführungscharakters zu untersuchen und den Schülerinnen und Schülern die dazu notwendigen literarischen Werkzeuge in die Hand zu geben, wurde erkannt.

Aus heutiger Sicht werden immer noch vermehrt Dramentexte für szenisches Arbeiten innerhalb des Literaturunterrichts, aber auch außerhalb des Klassenzimmers, im Schulspiel oder in schulinternen Theatergruppen herangezogen. Diesen Punkt gilt es zu überdenken, denn eine szenische Auseinandersetzung mit Texten bedarf bei weitem nicht immer vorgeschriebener Figurenreden und vorgefertigter Regieanweisungen. Vor dem Hintergrund des literarischen Lernens betrachtet eignen sich szenische Verfahren zur Texterschließung ebenso für lyrische, wie auch epische Texte. Bertolt Brechts episches Theater verdeutlicht ohnehin, dass erzählende Formen mit dem Theater vereinbar sind. Warum also nicht auch eine szenische Auseinandersetzung mit diesen im Schulunterricht?

Ein wichtiger Punkt, der oftmals zu Verwechslungen führt ist aber jener, dass szenisches Arbeiten im schulischen Kontext zwei unterschiedliche Zielsetzungen mit sich bringt. Gerade in schulischen Theatergruppen soll eine Aufführung eines meist dramatischen Werks vor Publikum das Ziel der Arbeit sein. Anders verhält sich dies, wenn Theaterarbeit als Lernprozess betrieben wird. Hierbei soll ganz im Sinne der Handlungs- und Produktionsorientierung anhand des eigenen Tuns etwas über Texte gelernt werden und somit können szenische Methoden für eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Themenbereichen dienlich sein. Im Mathematikunterricht³⁷ und in naturwissenschaftlichen Schulfächern kann ebenso szenisch gearbeitet werden wie im Literaturunterricht. Es wird deutlich, dass die behandelten Texte oder Themen keineswegs den im Drama intendierten Aufführungscharakter aufweisen müssen, um körperlich aktiv, szenisch erprobt und somit auf einer völlig anderen Ebene als beim bloßen Lesen erlernt und verstanden werden können.

³⁷ Anmerkung: Bedingt durch den heute vermehrten Einsatz szenischer Verfahren im Unterricht, gibt es bereits individuelle Ansätze für eine szenische Erarbeitung mathematischer Inhalte. Die körperliche Darstellung z.B. von geometrischen Figuren oder Mengen kann auf spielerische Art und Weise für das Verständnis dienlich sein und schafft eine Abwechslung zum herkömmlichen Arbeitsblatt-Unterricht.

2.2 Textrezeption und Textverständnis. Zum Thema Lesekompetenz

Anhand der Ausführungen von Abraham und Kepser sowie anderer Literaturdidaktiker wurde bereits festgestellt, dass es im Literaturunterricht zunächst um eine gestützte Auseinandersetzung mit literarischen Texten geht. Des Weiteren wurde in Kapitel 2.1 darauf eingegangen, dass in der vorliegenden Arbeit vermehrt eine inhaltliche und emotionale Zugangsweise, als eine formale Analyse von Literatur im Zentrum steht. Wir befinden uns dabei im Feld der Rezeptionsästhetik, welche die emotionale und kognitive Wirkung von Texten ins Zentrum rückt. Nun gilt es aber noch abzuklären, was eigentlich hinter dem Textbegriff an sich und den dazugehörigen Begriffen Textrezeption und Textverständnis steckt.

Es scheint geradezu selbstverständlich, sich in der Germanistik, der Literaturwissenschaft und somit auch innerhalb der Literaturdidaktik mit Texten zu beschäftigen. Der Begriff „Text“ wandelte sich jedoch in den letzten 40 Jahren³⁸. Zuvor galten „ausschließlich schriftliche Mitteilungen im Umfang von mindestens zwei Sätzen“³⁹ als Texte, später wurden „auch mündliche Äußerungen als Texte akzeptiert“⁴⁰. Heute geht man von einem *weiten Textbegriff* aus, welcher „verbale, nonverbale, visuelle und auditive Mitteilungen“⁴¹ ebenso miteinschließt. Dieser weite Textbegriff ist zentraler Gegenstand des gegenwärtigen Literaturunterrichts. Denkt man nur an die Beschäftigung mit Bilderbüchern und Hörspielen im Unterricht, so ist es unabdingbar, sich auf eine Ästhetik weit ab von einer herkömmlichen Schriftkultur einzulassen.⁴² Um das Eintauchen in derartige Gefilde zu ermöglichen, bedarf es unterstützender Anleitung für die Arbeit am Text.

Die literaturdidaktische Aufgabe der Vermittlung findet nun über die unterschiedlichen Methoden der Textarbeit statt. Eine essentielle Frage hierbei lautet: Was macht überhaupt den Textsinn aus und wie kommt dieser zustande?

Rezeptionsästhetische Überlegungen haben die Literaturdidaktik in den vergangenen 40 Jahren wesentlich beeinflusst. So wurde und wird noch heute das Verstehen von Texten „als ein Mitschaffen des Textsinnes begriffen, und damit rückt der eigenaktive Anteil des

³⁸ Vgl. Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 29ff

³⁹ Ebd. S. 29

⁴⁰ Ebd. S. 29

⁴¹ Ebd. S. 29

⁴² Vgl. ebd. S. 32

Rezipienten in den Blickpunkt.“⁴³ Die Hermeneutik „als Kunst und Lehre vom (rechten) Verstehen“⁴⁴ beschäftigt sich beispielsweise mit dieser Frage nach dem Textverstehen. So machen laut Roland Barthes alle individuellen Leseerfahrungen und -reaktionen die Interpretation eines Textes überhaupt erst aus⁴⁵, wodurch das Textverstehen wiederum auf individuelle Erfahrungen zurückzuführen ist. Der hermeneutische Zirkel von Friedrich Schleiermacher (1838), als eines der bedeutendsten Modelle für das Textverstehen, geht dagegen davon aus, dass der Leser oder die Leserin „das Einzelne nur aus dem Ganzen, aber auch das Ganze nur aus dem Einzelnen verstehen“⁴⁶ kann. Der Gesamttext lässt sich daher nur durch seine einzelnen Bestandteile, die einzelnen Sätze, die ihn konstruieren, verstehen. Ebenso ergibt der einzelne Satz nur mithilfe des umliegenden Textes Sinn. Für das literarische Verstehen ergibt sich daraus eine Kreisbewegung.⁴⁷ Außerdem muss das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler in die didaktische Analyse einbezogen werden, um den Verlauf einer geplanten Begegnung mit dem Text einschätzen zu können. Vorwissen ergibt sich auch durch wiederholtes Lesen eines Textes. Generell ist zu beachten, dass das individuelle Verständnis von Texten im Vordergrund steht und dieses durch persönliche inner- und außerschulische Erfahrungen geprägt ist. Für Textarbeit braucht es nun einerseits die zur Verfügung stehenden literarischen und außerliterarischen Informationen, andererseits aber auch Herangehensweisen, also Methoden, „die mit einem erkenntnisleitenden Interesse verbunden sind.“⁴⁸

Harald Fricke stellt in seinem Methoden-Schema zur Textarbeit unterschiedliche methodische Zugänge dar. Die verschiedenen Schemata sind: der Text als solcher, die Sprache, andere Texte und die damit einhergehende Intertextualität und auf Seiten der Leserinnen und Leser, als auch des Autors/der Autorin jeweils historische, psychologische und soziologische Zugangsweisen.⁴⁹ In der vorliegenden Diplomarbeit ist vorwiegend die Arbeit am Text als solcher wichtig, welche eine „[w]erkimmanente Interpretation [sein sollte], die nach dem Gehalt eines Textes sucht und dabei biografische, politische, soziale und andere Kontexte weitgehend außen vor lässt.“⁵⁰ Die sogenannte Autorintention oder die subjektive und oftmals als richtig titulierte

⁴³ Spinner, Kaspar H.: Vorwort In: Kunz, Marcel: Spieltext und Textspiel. S. 7

⁴⁴ Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 43

⁴⁵ Vgl. Kunz: Spieltext und Textspiel. S. 13

⁴⁶ Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 43

⁴⁷ Vgl. ebd. S. 43

⁴⁸ Ebd. S. 44

⁴⁹ Vgl. Fricke, Harald: Literatur und Literaturwissenschaft. S. 176

⁵⁰ Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 45

Interpretation der Lehrkraft soll und muss hier außer Acht gelassen werden. In dem vorliegenden Kontext ist damit aber nicht gemeint, alle weiteren Formen der Textarbeit zu vernachlässigen. Jene werden allerdings nicht innerhalb der später untersuchten theaterdidaktischen Methode, sondern erst im Anschluss an diese im Unterricht erarbeitet.

Um nun wieder auf das Wesen dieses Kapitels, das Textverständnis zurückzukommen, werden einige dazu notwendige Definitionen betrachtet. Für den Unterricht von heute ist es unumgänglich, den Kompetenzbegriff näher zu betrachten, zumal dieser sowohl Lehrpläne und damit auch Schulbücher und die Unterrichtsplanung einnimmt. Spätestens seit PISA und der standardisierten Reifeprüfung werden nicht mehr gezielte oder vorgeschriebene Inhalte, sondern Kompetenzen erlernt und trainiert. So auch die Lesekompetenz. Es drängt sich hierbei jedoch die Frage auf, was im Allgemeinen unter Kompetenz und somit unter Lesekompetenz verstanden wird.

Das Bifie beschreibt den Begriff der Kompetenz als „Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung komplexer Problemstellungen“. Bifie definiert weiter: „Die Verbindung der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten heißt, das Wissen mit dem Können, also akademisches Wissen mit Handlungswissen zu verbinden, und geht damit über das bloße Verstehen und Replizieren hinaus.“⁵¹ Auch Abraham und Kepser stimmen dieser Definition des Kompetenzbegriffs als Kombination von Faktenwissen und Handlungswissen zu⁵² und erweitern diesen mithilfe weiterer Vertreter der Deutschdidaktik.

Laut Habermas erlangt der Mensch während seiner Ich-Entwicklung kognitive, interaktive und sprachliche Kompetenzen, durch welche er sich letztlich auszeichnet.⁵³ Dabei gründet die kognitive Kompetenz auf „der angemessenen Auseinandersetzung des Menschen mit seiner außersozialen Umwelt (Natur)“⁵⁴, die interaktive Kompetenz ist „auf die Gesellschaft ausgerichtet“⁵⁵ und die sprachliche Kompetenz ist im Sinne von Noam

⁵¹ Bifie: Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis S. 9

(https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf - 28.06.2015 UND 26.02.2018)

⁵² Vgl. Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 54

⁵³ Vgl. ebd. S. 54

⁵⁴ Ebd. S. 55

⁵⁵ Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 55

Chomskys Kompetenzbegriff, „als Summe allgemeiner Sprachfähigkeiten“⁵⁶ zu verstehen.

Lesekompetenz oder „reading literacy“ ist laut PISA „[d]ie Fähigkeit, schriftliches Textmaterial zu verstehen, zu nutzen und darüber zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben“⁵⁷. Innerhalb dieser Definition finden sich ansatzweise die Kompetenzbegriffe Habermas‘ wieder. So verlangt Lesekompetenz nach kognitiver Kompetenz, um sich in einem ersten Schritt aktiv mit dem Text auseinandersetzen zu können, ebenso nach interaktiver und sprachlicher Kompetenz, um sich über Gelesenes im sozialen Umfeld verbal äußern und somit integrieren zu können.

Der Begriff Lesekompetenz umschließt im Gegensatz zu PISA nicht nur „reading literacy“, sondern ebenso „Lesetechnik“ und „literarische Rezeptionsästhetik“⁵⁸. Damit ist gemeint, dass eine weitere Teilkompetenz auch jene Fertigkeit ist, Texte auf unterschiedliche Weise, mit unterschiedlichen Techniken lesen zu können. Wogegen in der literarästhetischen Rezeptionskompetenz das Hauptaugenmerk, wie der Name schon besagt, auf der Rezeption literarischer Texte liegt. Literarästhetische Rezeptionskompetenz vereint gleich mehrere Kompetenzen, wie das Vermögen, nicht nur geschriebene Worte kognitiv erfassen und reproduzieren zu können, sondern Texte als ästhetisch-literarisches Kunstwerk und somit als Ganzes verstehen zu können. Wie bereits für das literarische Lernen erwähnt wurde, gelten auch innerhalb der unterschiedlichen Lesetechniken die Individuation, Sozialisation und Enkulturation als Kernanliegen⁵⁹ und Ziele. Genau das spiegelt erneut die Habermas’schen Kompetenzbegriffe wider (s.o.). Literaturunterricht bedarf neben emotionaler auch immer kognitiver Bausteine für den Aufbau literarästhetischer Rezeptionskompetenz⁶⁰, was Ulf Abraham treffend zusammenfasst: „Lesen heißt [...] immer auch Lernen, und zwar nicht als Umkopieren

⁵⁶ Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 54

⁵⁷ Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen S. 18 (<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> - 28.05.2015)

⁵⁸ Vgl. Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S.15

⁵⁹ Vgl. ebd. S. 68

⁶⁰ Vgl. ebd. S. 69f.

von Information aus dem Text ins Gedächtnis, sondern auf der Basis einer Selbstabfrage: Was ermöglicht mir der Text Neues zu denken, zu imaginieren, zu empfinden?“⁶¹

Gerhard Haas stellt eine genaue Aufschlüsselung in unterschiedliche Teilkompetenzen dar. Diese sind „grundlegende Fähigkeiten, die sowohl für den Lektüreablauf selbst, das Umgehen mit Lektüre, wie für das Verstehen und im Ganzen für den Aufbau einer stabilen Lesehaltung fördernd und letztlich unabdingbar sind.“⁶² Er definiert Folgendes:

- Literarische Kompetenz als die Fähigkeit, mit einem Text überhaupt in Kontakt zu treten und mit diesem eine (emotional-affektive oder emotionale) Verbindung einzugehen
- Emotive Kompetenz als die Fähigkeit, in Bezug auf die Lektüre Gefühle zu zeigen, zu erkennen und „sich identifikatorisch mit dem fiktionalen Geschehen zu verbinden“
- Kreative Kompetenz als die Fähigkeit, „auf Texte aktiv-produktiv-handelnd zu antworten“
- Emanzipatorische Kompetenz als die Fähigkeit, bei der Wahl des Textes und dem Umgang damit mitzuwirken und eine eigenständige literarische Position zu entwickeln; Lesen als Distanzierungsmöglichkeit erkennen und annehmen; Lesen als Hilfe bei der Problemlösung oder als Informationsquelle wahrnehmen
- Projektionskompetenz als Fähigkeit, literarische Texte auf reale Situationen als auch auf die eigene Phantasie zu übertragen
- Ästhetische Kompetenz als Fähigkeit, Texte in ihrer ästhetischen Machart zu erkennen, deren Form, Struktur und Sprache zu analysieren
- Kritische Kompetenz als Fähigkeit, „sowohl Inhalt und Aussage eines Textes von ideologiekritischen, politischen, sozialen oder ethischen Gesichtspunkten aus kritisch zu befragen, als auch seine Form ästhetisch zu werten und zu beurteilen“

63

All diese von Haas beschriebenen Kompetenzen tragen also dazu bei, mit Texten sinnvoll umzugehen und sind somit Bestandteil der eigentlichen Lesekompetenz.

⁶¹ Abraham, Ulf: Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen. In: Bogdal; Korte: Grundlagen der Literaturdidaktik. S. 106

⁶² Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. S. 35

⁶³ Vgl. ebd. S. 35ff

Das Finden einer konkreten und allgemein gültigen Definition des Begriffs *Textverständnis* gestaltet sich zusehends schwierig, da es zahlreiche unterschiedliche Zugänge zu diesem Bereich der Literaturdidaktik gibt. So schreibt Abraham, dass *Verstehen* zwar häufig auf die Rezeption von Texten beschränkt scheint, doch „es ist als Vorgang nicht direkt beobachtbar und als Begriff mehrdeutig.“⁶⁴ Er betrachtet die semiotische und psychologische Sichtweise von Lesen, womit einerseits „Lesen als Dekodieren“ und andererseits „empathisches Lesen“⁶⁵ gemeint sind, und unterscheidet weiter den *Prozess von Verstehen* und das *Ergebnis von Verstehen*. Sein Hauptaugenmerk liegt auf einem affektiven Verstehen, also dem Einfühlen in das Gelesene.⁶⁶ „Wenn Identifikation mit Held oder Heldin nur ein Zwischenschritt ist zur Empathie, die das Eigene im Fremden erkennt und umgekehrt, so fördert literarisches Lesen die grundlegende Fähigkeit des Perspektivenwechsels“⁶⁷, was einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Selbst- und Fremdverstehen leistet. Für Abraham stellen Emotionen den heimlichen Grundstein für das Lesen dar.⁶⁸

Für die hier behandelte Thematik lässt sich also folgender Definitionsversuch für Textverständnis zusammenfassen: Der Teilaspekt der Textrezeption, geschriebene Worte lediglich aufzunehmen und mechanisch im Bewusstsein abzuspeichern, ist hier nicht gemeint. Um Texte zu verstehen, bedarf es mehrfachen Kompetenzen, also Fähigkeiten, welche in Summe dabei helfen, Geschriebenes zu dekodieren und aufzunehmen. Der Prozess des Verstehens ist nur schwer beobachtbar und individuell verschieden. So wird mit dem hermeneutischen Zirkel etwa darauf verwiesen, dass das wiederholte Auseinandersetzen mit Texten ein fortlaufender Prozess des Verstehens ist, da durch das erneute Lesen immer neue Erfahrungen gemacht werden und mithilfe des bereits vorhandenen Wissens über den Text dieser wiederum anders und neu verstanden werden kann. Textverständnis ist also immer subjektiv, kann aber angeleitet werden. Ein produktiver Umgang mit Literatur kann Schülerinnen und Schülern dabei helfen, das Textverständnis zu ermöglichen. Texte werden interpretiert und können mithilfe ausreichender Reflexion verstanden werden.

⁶⁴ Abraham, Ulf: Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen. In: Bogdal; Korte: Grundlagen der Literaturdidaktik. S. 111

⁶⁵ Ebd. S. 111

⁶⁶ Vgl. ebd. S. 111

⁶⁷ Ebd. S. 111

⁶⁸ Vgl. ebd. S. 111

3 Theater- und dramendidaktische Konzepte

Wie bereits in dem vorangegangenen Kapitel erwähnt wurde, stellen sogenannte szenische Verfahren im Unterricht das Kernelement der vorliegenden Arbeit dar. So soll nun in diesem Kapitel ein Blick auf einen theaterpädagogischen und spieltheoretischen Hintergrund, den erfahrungsbezogenen Unterricht nach Ingo Scheller und eine die szenischen Verfahren umfassende Disziplin, die Dramendidaktik, und die innerhalb dieser vorherrschenden Konzepte geworfen werden.

3.1 Das Spiel und das Theater

Da die vorliegende Arbeit im weiteren Verlauf vorwiegend auf die Methode der *Jeux Dramatiques*, zu Deutsch *Ausdrucksspiel aus dem Erleben*, eingehen wird, soll im nun folgenden Unterkapitel der Spielbegriff etwas näher betrachtet und die damit eng verbundenen theaterpädagogischen Ansätze beschrieben werden.

Das Spiel und das Theater, zwei Begriffe, die einerseits vieles gemein haben und doch sehr unterschiedlich sind. Beide Begrifflichkeiten rufen in uns allgemein gültige Assoziationen hervor. So wird das Spiel meist mit dem Kindlichen und Jugendlichen in Verbindung gebracht. Bei dem Begriff Spiel denken wir gerne an unsere eigene Kindheit und Jugend zurück. Häufig bringt das Wort allein bereits freudige Erinnerungsstücke in unser aller Köpfe und gleichzeitig ein Stück weit Demut, da wir in unserem erwachsenen Rollenbild starr verharren und uns selbst das Verbot des Spielens auferlegen. Doch das Spiel sollte nicht nur Kindern und Jugendlichen vorbehalten sein, auch Erwachsene sollten häufiger ihrem inneren Kind folgen und ihren Spieltrieb ausleben. Für einen gesunden Umgang mit unserer Psyche wird und wurde immer wieder darauf verwiesen, dass wir unserem inneren Kind Gehör schenken⁶⁹ und es somit auch frei spielen lassen sollten. In unserem heutigen Alltag, der von Beschleunigung, Einzelgängern und somit sozialer Vereinsamung in einer Welt der mannigfachen Freunde via sozialer Netzwerke, hohem Erfolgsdruck und Entsinnlichung gezeichnet ist, bietet das Spiel und damit das eigene, ganz auf sich selbst und eine Spielgruppe bezogene Handeln eine Möglichkeit,

⁶⁹ Anmerkung: Die Rede ist hierbei von unterschiedlichen Forschungsergebnissen der Psychotherapie, Psychologie und Psychiatrie. Bereits Sigmund Freud als Begründer der Psychoanalyse war sich der immensen Bedeutung des „inneren Kindes“ bewusst und so spielt eine Auseinandersetzung mit diesem bis heute in den verschiedenen psychotherapeutischen Schulen eine bedeutende Rolle. Siehe dazu u.a. Herbold, Willi; Sachsse, Ulrich: Das sogenannte Innere Kind. Vom Inneren Kind zum Selbst. Stuttgart: Schattauer 2007.

den Anforderungen unserer heutigen Gesellschaft ein Stück weit zu entfliehen. „Das S[piel] in Opposition zum Alltag zu sehen, ist offenbar bedeutsam in einer Welt, die auf Ordnung, Sicherheit und Aufklärung baut“⁷⁰ Das Spiel birgt jedoch nicht immer nur eine sichere und beständige Umgebung, Spiel bedeutet, sich auf neue, spontane Situationen einzulassen. Diese Situationen sind nicht vorhersehbar, aber eben das macht den Reiz des Spiels erst aus. Gerade der Umgang mit unsicheren und somit subjektiv gefährlichen Situationen kann durch das Spiel trainiert werden.

Auf wissenschaftlicher Seite verbergen sich hinter den auch alltagssprachlich gebrauchten Begriffen „Spiel“ und „spielen“ unterschiedliche Vorstellungen. So beschäftigen sich Vertreter mehrerer Disziplinen mit dem Phänomen Spiel: Psychologen, Philosophen/Kulturforscher, Theaterwissenschaftler, Historiker, Literaturwissenschaftler, Didaktiker und Pädagogen.⁷¹ Es wäre nicht sinnvoll, sich mit sämtlichen Ansichten auseinanderzusetzen, weshalb das Augenmerk hier auf der pädagogischen, didaktischen und theaterwissenschaftlichen Sichtweise liegt. Eine allgemein gültige Begriffsdefinition kann es aufgrund der Vielfalt hinter dem Begriff des „Spiels“ also nicht geben.

Weit verbreitete Definitionsversuche stellen das Spiel als immer zweckfreies, freiwilliges, expressives, aktives, intrinsisch motiviertes und fantasievolles Tun und Verhalten dar. Schon allein aufgrund der gezielten Zweckwidmung im Lernkontext der Schule reichen derartige Definitionen daher nicht aus.

In der Pädagogik wird das Spiel längst als „wichtiges Ausdrucksmittel der Persönlichkeit“⁷² verstanden und gerade in den Lerntheorien wird sein besonderer Wert in der Förderung der Entwicklung der Identität und der Ich-Funktionen gesehen.⁷³ Überdies können soziale Umgangsformen trainiert und der aktive Selbstwahrnehmungsprozess angeregt werden. „Kinder müssen im Spiel die Möglichkeit haben, sie selbst zu sein, mit anderen (Gleichaltrigen und Erwachsenen) in Beziehung zu treten und mit allen Sinnen an unserer gemeinsamen Welt teilzunehmen.“⁷⁴

Der pädagogische Ansatz beschreibt den Zweck eines Spiels, in welches Erwachsene miteingebunden sind, nicht um des Spielens Willen, sondern als Förderung der

⁷⁰ Seitz, Hanne: Spiel. In: Koch; Streisand: Wörterbuch der Theaterpädagogik. S. 279-283

⁷¹ Vgl. Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 1

⁷² Seitz, Hanne: Spiel. In: Koch; Streisand: Wörterbuch der Theaterpädagogik. Spiel S. 279

⁷³ Vgl. ebd. S. 279

⁷⁴ Heimlich, Ulrich: Einführung in die Spielpädagogik. S. 12

Selbstwerdung des Kindes, „dem Kind eine selbständigere Entscheidung zuzumuten oder es zu mehr eigener Entscheidungsfähigkeit und selbstbestimmten Spielaktivitäten zu ermutigen.“⁷⁵ Demnach enthält das gemeinsame Spiel zwischen Erwachsenen und Kindern immer eine spielpädagogische Dimension. „Spielpädagogik wird hier [...] als zusammenfassende Bezeichnung für Interventionen von Erwachsenen in das kindliche Spiel [verstanden] mit dem Ziel, die Fähigkeit des Kindes zur selbstbestimmten Spieltätigkeit zu fördern.“⁷⁶ Hierbei gilt es aber auch die versteckten Botschaften hinter dem Spielgeschehen wahrzunehmen und so die intersubjektive Spielwirklichkeit zu entschlüsseln. Denn Spiel ist immer eine Probe der Realität und kann auf diese Weise als Entwicklungs- und Reifungsprozess der Kinder und Jugendlichen, aber auch bei Erwachsenen angesehen werden.

„Im Spiel vollzieht sich ein Probehandeln, das die Realität vorwegnimmt, aber doch nicht Realität ist. Man erfährt die Realität, aber man erleidet sie nicht und wird nicht für sie zur Rechenschaft gezogen. Das Spiel vermittelt Fähigkeiten zur Utopie. Wenn Menschen das Leben nicht zugleich als Spiel zu leben wissen, dann geht ihnen die Fähigkeit zur Veränderung ab.“⁷⁷

Diese Aussage von Hellmut Becker spiegelt sich ebenso in Augusto Boals Theater der Unterdrückten, eine Theaterform zur Mündigwerdung der Menschen bei sozialen und politischen Missständen, wider, was seine unmittelbare Nähe zu theatralen Disziplinen veranschaulicht.

Das Theater der Unterdrückten, dabei insbesondere das „Forumtheater“, schafft einen spielerischen Raum für die Auseinandersetzung mit einer konkreten Situation gesellschaftlich-politischer Unterdrückung, in dem die Lösung, die Befreiung aus der Unterdrückung, „erprobt“ werden kann. Denn „die ‚Probe‘ bereitet ihn [den Menschen] auf die Wirklichkeit vor.“⁷⁸ Wer an einem derartigen Theaterspiel, insbesondere Boals Forumtheater teilnimmt, wird vielleicht in zukünftigen realen Situationen anders handeln

⁷⁵ Heimlich, Ulrich: Einführung in die Spielpädagogik. S. 12f

⁷⁶ Ebd. S. 13

⁷⁷ Becker, Hellmut: Widersprüche aushalten. S. 242

⁷⁸ Boal, Augusto: Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe herausgegeben von Till Baumann. Berlin: Suhrkamp 2013. S. 69

und sich so den Lebensumständen auf eine bisher nicht gewagte oder nicht gekannte Weise nähern.⁷⁹

Der eben genannte Aspekt von Spiel verdeutlicht seine wichtige Bedeutung für den Schulunterricht. Innerhalb eines geschützten Rahmens können die Schülerinnen und Schüler, ohne dabei harte Strafen befürchten zu müssen, neues Verhalten erproben, Problemlösestrategien entwickeln und das eigene kreative Potenzial stärken und nutzen.

„Spiele tragen zur Entfaltung von Fähigkeiten bei, wie sie auch beim systematischen Lernen und Arbeiten gebraucht werden. Spiele bahnen damit Grundhaltungen an und fördern das Arbeitsverhalten, schaffen Befriedigung am eigenen Tun und entwickeln planmäßiges Vorgehen, helfen zum Überwinden von Schwierigkeiten, lassen erkennen, daß das Ergebnis Resultat eigener Anstrengung ist und fördern ausdauernde und konzentrierte Betätigung.“⁸⁰

Besonders auf den Deutschunterricht bezogen gibt es laut Karl Schuster daher viele Schnittstellen mit dem Spiel. So kann ein spielerisches Lernen der Muttersprache innerhalb einer aktiven sprachlichen Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt erfolgen, was auch Fantasie und Kreativität fordert. Um aktuelle und spätere Lebenssituationen möglichst erfolgreich bewältigen zu können, sollen Schülerinnen und Schüler eine umfassende kommunikative Kompetenz erwerben. Für ihn stellt das Spiel zugleich „Methode und Gegenstand des Deutschunterrichts“ dar, da alleine alle dramatischen Texte dazu gedacht sind, im Spiel realisiert zu werden.⁸¹

In der vorliegenden Arbeit soll eine Auffassung von Spiel als Erfahrung der Wirklichkeit und Spiel als Entwicklungsprozess im Vordergrund stehen, da das Spiel im weiteren Verlauf ein aktives Lernen durch Einfühlen und Handeln ermöglichen soll. Spielpädagogische Ansätze bieten ein noch weitaus breiteres Spektrum an Möglichkeiten als hier aufgrund der begrenzten Kapazität Erwähnung finden kann. Ein dazugehöriges Modell stellt auch die Theaterpädagogik dar.

Das Rollenspiel bietet durch seinen symbolischen Charakter einen sehr anschaulichen Übergang zum Theater, diesen formuliert Karl Schuster, sich auf Jürgen Fritz‘ Überlegungen berufend, wie folgt: „Alles, was im Leben des Menschen vorkomme,

⁷⁹ Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Theater der Unterdrückten empfehle ich u.a. Boal, Augusto: Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe herausgegeben von Till Baumann. Berlin: Suhrkamp 2013.

⁸⁰ Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 11f

⁸¹ Vgl. ebd. S. 13

könne Anlaß für ein Rollenspiel sein. Werde das symbolische Spiel von Menschen für ein Publikum inszeniert, spreche man von Theater.“⁸² Hierbei treffen wir auf eine Instanz, derer es in vielen unterschiedlichen Definitionen von Theater bedarf, um dieses überhaupt erst zu konstituieren: das Publikum.

Zum Begriff Theater gibt es verschiedene Definitionen. Zunächst muss die Unterscheidung von Theater als Institution, Theater vor Publikum und Theater als pädagogisches Instrument getroffen werden. Lediglich letzterem Punkt bedarf es keines Publikums und deshalb wird im Folgenden auch nur auf den Begriff des pädagogischen bzw. didaktischen Theaters eingegangen.

Im Feld der Theaterpädagogik finden sich unterschiedliche Auffassungen darüber, was denn ein Theaterpädagoge eigentlich macht. Betrachtet man Theaterpädagogik innerhalb öffentlicher Kultureinrichtungen, wie den österreichischen Landestheatern, so fallen in deren Aufgabenbereich vor allem die Aufarbeitung aktuell gezeigter Stücke und Inszenierungen, Vor- und Nachbesprechungen mit Schülerinnen und Schülern, die Stückauswahl innerhalb der Sparte Kinder- und Jugendtheater, das Erstellen kindgerechter Begleitmaterialien und schließlich die Planung und Durchführung von Jugendprojekten. Ein anderes Verständnis von theaterpädagogischer Arbeit ist gleichzusetzen mit dem Laien-Regietheater. Dabei werden Stücke mit jugendlichen Laien-Schauspielern inszeniert (z.B. Schulspiel, darstellendes Spiel). Als dritte Auffassung gilt ein gänzlich anderer Bereich, welcher aber für die vorliegende Diplomarbeit entscheidend ist:

Theaterpädagogik ist stets handlungs- und prozessorientiert und nicht auf ein Endziel gerichtet, d.h. in der Theaterpädagogik steht nicht eine ästhetische Aufführung eines konkreten Stückes am Ende der Arbeit im Zentrum, sondern die Arbeit am Menschen, wie er sich entwickelt, welche Phasen er durchläuft und sie arbeitet immer im Moment des Geschehens.

Theaterpädagogik meint immer die Arbeit mit theatralen Elementen und zielt auf Theatralität in Lehr- und Lernprozessen ab. Diese Lehr- und Lernprozesse sind hierbei aber nicht bloß auf das schulische Umfeld, sondern auf die Gesellschaft im Allgemeinen zu beziehen, da es dabei um eine Entwicklung und Veränderung des Verhaltens eines Einzelnen, sowie zwischen mehreren Individuen geht.

⁸² Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 69

Theaterpädagogische Arbeit trägt maßgeblich zu der Entwicklung verschiedener Kompetenzen bei. So wird das Sozialverhalten durch die Förderung von Gruppenkultur, kollektives Handeln und der kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Vorgängen trainiert. Durch Übungen zu Gestik, Mimik und Sprache, sowie physische Lockerungs- und Aufwärmübungen wird ein besseres Bewusstsein über den eigenen Körper gefördert. Pädagogisch betrachtet bildet sich hierbei auch ein Raum für Erfahrungen und experimentelle Lernprozesse. Generell trainiert Theaterarbeit laut Joachim Reiss die soziale Kompetenz, die Ich-Kompetenz, die ästhetische Kompetenz, die methodische und die fachliche Kompetenz. Diese Kompetenzen beinhalten neben Teamfähigkeit und Zuverlässigkeit auch gestalterische Fähigkeiten, das Erarbeiten einer Figur, sowie das Erkennen und Beherrschen der Zeichensysteme des Theaters⁸³.

Der Begriff Theaterpädagogik wird im alltäglichen Sprachgebrauch häufig mit darstellendem Spiel und somit dem Regietheater gleichgesetzt⁸⁴. Doch soll es bei der vorliegenden Auffassung von theaterpädagogischer Arbeit immer um einen Lernprozess gehen, welchen die Schülerinnen und Schüler selbst gestalten und aus welchem kritisches Denken und die Entwicklung des Individuums resultieren.

Auch Vertreter des britischen *Theatre in Education* sehen die Kernelemente theatraler Arbeit innerhalb von Lernkontexten in der teilnehmenden Beschäftigung (*participatory engagement*), sozialem Lernen durch das Spielen der Rollen, der Arbeit mit jungen Menschen in formellen und informellen Lehr- und Lernsituationen und ebenso in der entscheidenden Position von erfinderischem darstellerischen Handeln innerhalb des Prozesses.⁸⁵ Jackson und Vine begründen das hohe Potential der Theaterarbeit durch deren Zweck als Lernmedium und als Ressource für gesellschaftliche Veränderung, wobei sie auf die bahnbrechenden Arbeiten von Bertolt Brecht und Augusto Boal verweisen. Überdies hat Theaterarbeit die funktionale Aufgabe, Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, die Welt in der sie leben zu verstehen und in ihr zu agieren.⁸⁶ Ebenfalls in

⁸³ Vgl. Reiss, Joachim: Theater in der Schule lernen? In: Hoffmann, Christel ; Israle, Annett (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim und München: Juventa⁴ 2008.

⁸⁴ Anmerkung: Beobachtung der Autorin.

⁸⁵ Vgl. Jackson; Vine: Learning through Theatre. S. 2

⁸⁶ Vgl. ebd. S. 5

Großbritannien hat sich ein sinnvoller Sammelbegriff für pädagogisches Theater entwickelt, das Angewandte Theater oder *Applied Theatre*.⁸⁷

Anhand der übereinstimmenden pädagogischen Ziele des Spiels und der theaterpädagogischen Arbeit lässt sich die bereits eingangs erwähnte Nähe der beiden Begriffe erkennen. So zielen auf pädagogischer Ebene beide auf dieselben Lernziele ab. Es lässt sich behaupten, dass innerhalb dieser Art theaterpädagogischen Arbeitens, ganz ähnlich zu der vormals behandelten Literaturdidaktik, der Fokus auf dem *Lernen/der Erziehung durch Theater* und nicht ausschließlich auf der *Erziehung zum Theater* liegt.

3.2 Erfahrungsbezogener Literaturunterricht nach Ingo Scheller

Für die spätere Auseinandersetzung mit der szenischen Interpretation nach Ingo Scheller bedarf es einer kurzen Betrachtung des erfahrungsbezogenen Unterrichts, auf welchem die szenische Interpretation basiert.

Ingo Scheller entwickelte in den 1980er Jahren ein Unterrichtskonzept, das darauf abzielt, den Schülerinnen und Schülern Unterrichtsinhalte auf subjektiver Erfahrungsebene näher zu bringen, den *erfahrungsbezogenen Unterricht*. Ziel ist es, „die Erfahrungen der Schüler mit zum Gegenstand des Lernprozesses zu machen.“⁸⁸ Seine Ausgangsüberlegungen gründen darauf, Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer als Individuen mit ganz unterschiedlichen, persönlichen Erfahrungen zu betrachten. Die beiden Parteien, die in einem unterrichtlichen Kontext aufeinandertreffen, befinden sich in konträren Lebenslagen, haben mit verschiedensten inneren und äußeren Einflüssen zu kämpfen und nehmen Situationen und Dinge jeweils anders wahr.

Lehrerinnen und Lehrer müssen sich bewusst werden darüber, dass ein Mensch anderen Menschen, ein Individuum anderen Individuen begegnet, was sehr gut zum Ausdruck bringt, dass für Schellers Konzept ein humanistisches Menschenbild und darin vor allem die Beziehungsebene im Zentrum steht. Überdies müssen eigene Vorstellungen und das eigene Verlangen reflektiert und diese nicht ignoriert werden, damit sinnvoll gearbeitet werden kann. Erst das Bewusstwerden über die eigene Persönlichkeit schafft einen Raum für effektives Lernen seitens der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrerinnen und Lehrer.

⁸⁷ Vgl. Jackson; Vine: Learning through Theatre. S. 1 u. S. 10

⁸⁸ Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht.. S. 30

Zentral in einem derartigen Unterricht ist somit die Identitäts-Entwicklung der Jugendlichen, denn durch das Bewusstwerden über die eigene Person kann eine Identifikation mit anderen, hier vor allem mit literarischen Figuren, ganz im Sinne Stanislawskis⁸⁹, stattfinden. Das Hineinversetzen in Gelesenes eröffnet erst den Prozess des Lernens und Verstehens.

Ich-Identität entwickeln heißt unter anderem, ein Gleichgewicht zwischen dem Sein wie die anderen und dem Sein wie kein anderer zu finden.⁹⁰ Problematisch ist dabei laut Scheller, in Anlehnung an Thomas Ziehe, die zunehmende Unsicherheit im Prozess der Identitätsfindung der Jugendlichen, vor allem während der Pubertät, da sie hier mit dem

„Widerspruch zwischen dem gesellschaftlich produzierten Verlangen nach Glückserfüllung, nach intensiven emotionalen Beziehungen, nach Sinnlichkeit und Körpererfahrungen, nach Unmittelbarkeit, Betroffenheit und Selbstbestätigung durch andere und einer Umwelt, die ihnen immer weniger Chancen eröffnet, diese Bedürfnisse zu befriedigen“⁹¹,

konfrontiert sind. Trotz der langen Zeitspanne von 35 Jahren zwischen dem Veröffentlichen dieser These und dem Hier und Jetzt, scheint diese Aussage in der Blütezeit der sozialen Netzwerke brandaktuell. Die Identitätsfindung oder Ich-Entwicklung der Jugendlichen wird demnach von vielen Umwelteinflüssen behindert und erschwert. Deshalb, so Scheller, muss es den Lehrerinnen und Lehrern in erfahrungsbezogenem Unterricht darum gehen, die Schülerinnen und Schüler bei diesen „identitätsbezogenen Suchbewegungen“⁹² zu unterstützen.

Wichtig für die Unterstützung der Lernenden bei der Ich-Entwicklung ist, dass Lehrpersonen ihnen überhaupt einen Raum dafür eröffnen, sich Klarheit über ihre Bedürfnisse und Interessen zu verschaffen. Erst dann kann ein Dialog überhaupt stattfinden. Innerhalb des Unterrichts müssen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, sich verbal aber auch mimisch und gestisch auszudrücken. Identität entwickelt sich

⁸⁹ Anmerkung: Das sogenannte „Stanislawski-System“ ist eine Methode für Schauspielerinnen und Schauspieler, die auf dem emotionalen Gedächtnis basiert. Die Schauspielerinnen und Schauspieler rufen sich eigene Emotionen aus ähnlichen, selbst erlebten Situationen ins Gedächtnis und übertragen diese auf die zu spielende Rolle und Situation. Um diese Methode anzuwenden, bedarf es einem ausgereiften Ich-Bewusstsein. Siehe hierzu u.a.: Stanislawski, Konstantin: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst: Tagebuch eines Schülers.

⁹⁰ Vgl. Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. S. 43

⁹¹ Ebd. S. 2

⁹² Ebd. S. 3

größtenteils über körperliche Darstellung und Verständigung, weshalb erfahrungsbezogener Unterricht und die in dieser Diplomarbeit behandelten szenischen Verfahren untrennbar scheinen.

Laut Scheller führt die Verwissenschaftlichung von Schule zu einer Loslösung von Erfahrungen und einer Entsinnlichung. Lerninhalte können aber nur mehr Bedeutung haben, indem man die Erfahrungen, das Individuum, die Fantasie einschließt, dabei aber privat lässt.⁹³ Diese Unterrichtsform soll keine therapeutischen Effekte bewirken, doch ist die Wahrnehmung innerer Befindlichkeiten, sofern diese verborgen bleiben, essentiell. Durch Entsinnlichung bleiben „die Unterrichtsinhalte [...] den Schülern äußerlich, während wirkliche Lernprozesse, die Erlebnisse und Erfahrungen, sich auf die sinnlichen Momente der Unterrichtssituation beziehen“. Ein zentrales Problem der Schule ist nach Scheller überdies die Tendenz, Lernprozesse auf sprachliche Tätigkeiten zu reduzieren. Dabei wird aber häufig vergessen, dass Sprache nicht nur ein Mittel zum Informationsaustausch ist, „sondern auch Erfahrungen organisiert, und daß Schüler mit Wörtern und Sätzen Bedeutungen verbinden, die etwas mit ihren Erfahrungen zu tun haben.“⁹⁴ Um das Interesse der Schülerinnen und Schüler zu wecken, müssen Sinn- und Erfahrungszusammenhänge erkannt werden⁹⁵. Deshalb muss in allen Gegenständen, nicht nur in Kunst, Musik und Sport, die Sinnlichkeit der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden.⁹⁶

Erfahrungsbezogener Unterricht soll den Jugendlichen die Möglichkeit geben, „sich selbst, die eigenen Erlebnisse, Phantasien, Erfahrungen und Haltungen in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Unterrichtsinhalten darzustellen, zusammen mit anderen zu interpretieren und neu zu sehen.“⁹⁷ Es sollen Lernformen entwickelt werden, durch die Schülerinnen und Schüler sprachlich, aber auch mittels anderer Formen, wie Theater, Musik, Bewegung und Bilder, Unterrichtsinhalte und Erfahrungen verarbeiten können.⁹⁸ Ingo Schellers Ziel in einem erfahrungsbezogenen Unterricht ist es, Anregungen zu geben und Spielräume zu nutzen.⁹⁹

⁹³ Vgl. Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. S. 34

⁹⁴ Ebd. S. 37

⁹⁵ Vgl. ebd. S.34

⁹⁶ Vgl. ebd. S. 37

⁹⁷ Ebd. S. 1

⁹⁸ Vgl. Ebd. S. 3

⁹⁹ Vgl. ebd. S.1

Unterricht kann aber nicht rein erfahrungsbezogen angelegt werden, es braucht daneben auch „herkömmlichen“ Regelunterricht. Dennoch soll dies eine Möglichkeit sein, die Schülerinnen und Schüler gleichermaßen in ihrer (Ich-)Entwicklung zu fördern und einen Dialog und Austausch fern von den Computerbildschirmen zu ermöglichen.

3.3 Positionen der Dramendidaktik

Eine wichtige Disziplin innerhalb der Literaturdidaktik stellt die Dramendidaktik dar. Innerhalb dieser wurden unterschiedliche Vorgehensweisen zur Auseinandersetzung mit dramatischen Texten im Schulunterricht entwickelt und finden nach wie vor Anwendung im Literaturunterricht der Sekundarstufe I und II. Die Herangehensweise der Dramendidaktik ist im Kontext dieser Diplomarbeit wichtig, da sich Parallelen zu den szenischen Verfahren erkennen lassen, sofern der Blick auf nicht-dramatische Texte erweitert wird.

Die Entstehung der sogenannten Dramendidaktik gründet unter anderem auf der für einige Vertreter als unzureichend empfundene Auseinandersetzung mit dramatischen Texten im schulischen Literaturunterricht. Um das Lesen von Dramen, welche dezidiert für eine Aufführung verfasst wurden auch in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren, gab es unterschiedliche Bemühungen dies zu legitimieren. Da es ein breites Spektrum an Herangehensweisen an Damentexte im Schulunterricht gibt, sollen hier einige dieser exemplarisch dargestellt werden. Um ein besseres Verständnis der unterschiedlichen Aspekte des Textzugangs zu erlangen, wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die Positionen und Benennungen der unterschiedlichen Kategorien innerhalb der Dramendidaktik in Anlehnung an Gabriela Paule gegeben.

Viele Dramendidaktiker haben sich mit der Kategorisierung der unterschiedlichen Textzugänge beschäftigt, so u.a. Abraham und Kepser in ihrem Lehrwerk zur Literaturdidaktik. Sie unterscheiden die Positionen des gattungstheoretischen Ansatzes, die theater- und spielpädagogische Orientierung, einen produktions- und handlungsorientierten Ansatz sowie einen aufführungsbezogenen Ansatz.¹⁰⁰ Auch Harro Müller-Michaels unternimmt in seinen Konzepten der Dramendidaktik eine Unterteilung. Er unterscheidet zunächst struktur-, lernziel- und projektorientierten Dramenunterricht. Im Weiteren nennt er als Schwerpunkte Drama und Theater, sowie handlungsorientierten

¹⁰⁰ Vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. S. 165f.

Unterricht.¹⁰¹ Bogdal und Kammler differenzieren den gattungstheoretischen, den theaterpädagogischen und den produktionsorientierten Ansatz.¹⁰²

Gabriela Paule entwickelt ein abermals anderes Kategorisierungssystem, das die Bearbeitung von Dramen(texten) von der Rezipientenperspektive her ins Zentrum rückt. Ihre Unterteilung beinhaltet Dramen(texte) zu lesen, Dramen(texte) zu inszenieren und zu spielen und schließlich Dramen als Aufführung zu sehen. Die von Paule erstellten Kategorien zum Umgang mit Dramen(texten) werden nun, unter Berücksichtigung des Textes an sich, etwas genauer betrachtet, da diese Ansätze im Folgenden auf Texte aller Art ausgeweitet werden.

3.3.1 (Dramen)texte lesen

Die Debatte darüber, wie Dramentexte im Literaturunterricht gelesen werden sollen, dauert bereits seit der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts an. So lautet eine immer wiederkehrende Frage, ob Dramentexte als Ganzes oder nur exemplarisch in Einzelszenen gelesen werden sollen. Unter dem konservativen Literaturverständnis vor 1945 wurde das ausschnittsweise Lesen dramatischer Texte strengstens vermieden, da der Eingriff in den Text das Gesamtkunstwerk des vollendeten Werkes entehre.¹⁰³ Erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstand ein erweiterter didaktischer Blick auf das exemplarische Lesen von Einzelszenen eines dramatischen Werkes. Durch das Lesen von Dramenausschnitten können Kenntnisse über dramatische Gestaltungsmöglichkeiten und Gestaltungsformen vermittelt werden. Zudem ist es unterrichtspraktisch zu verstehen, da so in kürzerer Zeit auf unterschiedliche Dramen und somit unterschiedliche Strukturmerkmale eingegangen werden kann.

Der gattungstheoretische Ansatz findet sich bis heute in einer Diskussion darüber, ob das Drama als Ganzes oder nur in Auszügen gelesen werden soll. Beide Varianten haben ihre Vorzüge. Der Diskurs bezieht sich überwiegend darauf, ob ein einzelner Textausschnitt überhaupt reichen kann, um das Gesamtkunstwerk des Dramas zu erschließen. Um die dramatischen Strukturen zu erfassen, mag ein Lesen von Einzelszenen genügen, doch u.a. Wolfgang Schemme kritisiert diesen Ansatz. Er sieht eine Gefahr darin, dass

¹⁰¹ Vgl. Müller-Michaels, Harro: Dramatische Werke im Deutschunterricht.

¹⁰² Vgl. Bogdal; Kammler: Dramendidaktik. S. 177-189

¹⁰³ Vgl. ebd. S.180

Schülerinnen und Schüler nur das exemplarisch Betrachtete als einziges Wissen über Dramen behalten und somit ein Gesamtverständnis der Gattung ausbleibt.¹⁰⁴

Im gattungstheoretischen Ansatz steht vor allem strukturanalytisches Lesen im Vordergrund. Harro Müller-Michaels rückt dabei eine Auseinandersetzung mit dramenspezifischen Merkmalen, wie Handlung, Figuren, Zeit, Raum, Konflikt und Dialog, ins Zentrum¹⁰⁵. Auch bei weiteren Vertretern dieses Ansatzes ist zu bemerken, dass hier ein Lesen auf rein inhaltliche Aspekte vermieden und das Drama mit all seinen Bestandteilen betrachtet wird.

Im Gegensatz dazu steht die literaturhistorische Orientierung innerhalb der Dramendidaktik. Sie versteht dramatische Texte als repräsentative Muster der Gesamtheit einer literaturgeschichtlichen Epoche. Hier wird vermehrt auf ein problemorientiertes Verständnis von Inhalten eingegangen. Ein kritisches Lesen, mit Bezugnahme auf gesellschaftskritische und politische Probleme der jeweiligen Epoche steht bei der Rezeption im Vordergrund. Payrhuber kritisiert dieses Konzept, da eine vorgefertigte Meinung der Lehrperson hier den Schlüssel zum Verständnis bildet und daher eine Erziehung durch Literatur, wie in den dramendidaktischen Anfängen, zu befürchten ist¹⁰⁶. Paule versteht diese Kritik, doch sieht sie ebenso die „Notwendigkeit einer auch literaturgeschichtlichen Perspektive auf literarische Texte“¹⁰⁷.

Der semiotische Ansatz wiederum rückt unter Herta-Elisabeth Renk erstmalig das Prinzip von Theatralität ins Zentrum der Dramendidaktik und gesteht somit auch den nonverbalen Ausdrucksformen einen wichtigen Stellenwert zu. Renk versteht die Sensibilisierung auf dramatische Ausdrucksfunktionen und damit auch das Verstehen dramatischer Figuren als ästhetisch konstruiert und nicht natürlich als wichtiges Ziel der Dramendidaktik¹⁰⁸. Im Gegensatz zu den gattungstheoretischen Ansätzen, welche Rede, Figuren, Zeit und Raum als strukturelle Bausteine verstehen, sollen laut Renk grundlegende Ausdrucksfunktionen der menschlichen Kommunikation erarbeitet werden. Dazu zählen insbesondere auch Mimik, Gestik und paralinguistische Zeichen, also bedeutungstragendes Verhalten, zu dem auch Kleidung oder Kostüm und Maske zählen.¹⁰⁹ Renk sieht hinter den

¹⁰⁴ Vgl. Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. S.70

¹⁰⁵ Vgl. ebd. S.69

¹⁰⁶ Vgl. ebd. S.76

¹⁰⁷ Ebd. S. 77

¹⁰⁸ Vgl. ebd. S.77

¹⁰⁹ Vgl. Renk, Herta-Elisabeth: Theaterdidaktik und Spiel. S. 400-423

dramatischen Strukturelementen der Gattungslehre keine Kontinuität, da diese sich laufend ändern, während die von ihr angeführten Ausdrucksfunktionen immer konstant bleiben, sofern der Leser erst einen Umgang damit erlernt hat. Sie spricht in diesem Kontext auch von der sogenannten Semiose, einem Prozess, in dem Signale, also bedeutungstragendes Verhalten, verstanden werden.¹¹⁰ Bereits beim Lesen dramatischer Texte soll Theatralität und somit die Aufführungsbezogenheit mitgedacht werden. Das Kennen der unterschiedlichen Ausdrucksfunktionen allein reicht für das Verstehen von Damentexten nicht aus, „denn für die dramatische Kommunikation als Zeichensystem ist insbesondere der komplexe Zusammenhang zwischen verbalem und nicht-verbalem Ausdruck von Bedeutung.“¹¹¹ Die Arbeit an dramatischen Texten führt demnach zu einer Unterscheidung verschiedener Kommunikationsebenen: einerseits die imitierte und verdichtete Kommunikation zwischen den ästhetisch konstruierten dramatischen Figuren und andererseits Kommunikation zwischen dramatischer Darstellung und Publikum.

3.3.2 (Dramen)texte inszenieren

Um den dramatischen Text nicht nur als reinen Lesetext zu verstehen und somit zu seiner ursprünglichen Intention, des Darstellens zurückzukehren, verbreiteten sich seit den 1970er Jahren vermehrt didaktische Konzepte, die Damentexte im Unterricht auf die Ebene des Spiels und des Inszenierens rücken. Grundlegend gilt es hierbei drei unterschiedliche Herangehensweisen zu unterscheiden: Zum einen beginnt die Inszenierung bereits beim Lesen des Textes, zum anderen werden die theatralen Zeichen simuliert oder diese Zeichen werden tatsächlich dargestellt, wobei letzteres entweder produkt- oder prozessorientiert geschieht.¹¹²

Diese drei Konzepte verfolgen denselben Zweck: die unterrichtliche Arbeit mithilfe von Techniken aus dem Theater. Die Schülerinnen und Schüler lesen den Text aus dem Blickwinkel eines Regisseurs, eines Schauspielers oder eines Theaterausstatters. „[D]er Gedanke an eine mögliche Inszenierung und das tatsächliche Erproben einzelner Inszenierungsideen dienen der Förderung literarischen Verstehens und ästhetischer Bildung im Bereich des Dramenunterrichts.“¹¹³

¹¹⁰ Vgl. Renk, Herta-Elisabeth: Thetaerdidaktik und Spiel. S. 410

¹¹¹ Paule; Gabriela: Kultur des Zuschauens. S.78

¹¹² Vgl. ebd. S.81

¹¹³ Ebd. S.81

Hans Lösener unterscheidet hierzu drei Arten der Inszenierung von dramatischen Texten: Die *implizite Inszenierung* auf der Textebene, die *mentale Inszenierung* als innere Vorstellungsbildung des Gelesenen und die (auf der Bühne) *aufgeführte Inszenierung*¹¹⁴. Mit der *impliziten Inszenierung* meint Lösener die Inszenierung, welche vom Damentext selbst geschaffen wird. Dazu gehören die verschiedenen Inszenierungsgrößen wie Raum, Körper, Sprache, Bewegung, Beleuchtung usw., die im Haupttext und im Nebentext zu finden sind. Aber um überhaupt die *implizite Inszenierung* lesen zu lernen, bedarf es zunächst einem Umdenken, und zwar dahingehend, dass eine Inszenierung eines Dramas nicht allein einem Regisseur im Theater vorbehalten bleibt. Der Text inszeniert mithilfe sprachlicher Mittel, die gesamte Inszenierung muss daher aus dem schriftlichen Text erfassbar sein.¹¹⁵ Löseners Konzept der *mentalen Inszenierung* geht davon aus, dass eine innere Inszenierung, beruhend auf der eigenen Vorstellungskraft, bereits bei der Textlektüre beginnt. Voraussetzung dafür sind vorangegangene Erfahrungen mit aufgeführten Inszenierungen, gewisse Vorstellungen von dem inszenatorischen Geschehen im Theater müssen vorhanden sein. „Insofern beginnt das Lesenlernen von Dramen wohl meist im Theater selbst, im Erlebnis des Theaterspiels als Zuschauer oder Mitspieler.“¹¹⁶ Auf dieser Annahme basiert das didaktische Prinzip der *simulierten Dramaturgie und Inszenierung*, welches in Kapitel 3.2.1 näher erläutert wird. Auch Denk und Möbius sprechen der *mentalen (inneren) Inszenierung* eine bedeutende Rolle zu, denn sie generiert erst den wesentlichen Unterschied vom Drama zu den beiden anderen literarischen Gattungen, da das Drama die Inszenierung schon aufgrund seiner Gattung impliziert.¹¹⁷ Schließlich sieht Lösener die *aufgeführte Inszenierung* als „das Ergebnis eines meist kollektiven Arbeitsprozesses“¹¹⁸, bei welchem viele Faktoren an den Text herangetragen werden. Eine ganze Reihe an Inszenierungsgrößen, wie das Theaterensemble, der Regisseur, Bühnenbild und Kostüm etc. tragen dazu bei, die *aufgeführte Inszenierung* zu erschaffen. Grundlegend für das Entstehen der Inszenierung für die Bühne sind dabei aber sehr wohl die *mentalen Inszenierungen* des Regisseurs wie auch der einzelnen Ensemblemitglieder.¹¹⁹ Diese drei Konzepte stehen in einem engen Zusammenhang, denn die *implizite Inszenierung* sollte im Idealfall in die *mentale* und die

¹¹⁴ Vgl. Lösener, Hans: Konzepte der Dramendidaktik. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. S. 298ff.

¹¹⁵ Vgl. ebd. S. 301ff.

¹¹⁶ Ebd. S. 301

¹¹⁷ Vgl. Denk; Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung. S. 16

¹¹⁸ Ebd. S. 299

¹¹⁹ Vgl. ebd. S. 299f.

mentale in die *aufgeführte Inszenierung* übergehen. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn die wesentlichen Parameter unter den Inszenierungsgrößen, welche eine Inszenierung erst ausmachen, immer in die nächste Inszenierungsform mitgenommen und richtig gedeutet werden.¹²⁰

Daneben stehen noch weitere darstellerische Methoden innerhalb des Unterrichts, welche über die bloße gedankliche Simulation hinausgehen und dramatische Texte mithilfe theatraler Zeichensysteme inszenieren wollen. Dies kann einerseits produktorientiert, also mit dem Ziel einer finalen Aufführung der Inszenierung, oder prozessorientiert erfolgen. Innerhalb der prozessorientierten Arbeit an der Inszenierung besteht die eigentliche Leistung der Schülerinnen und Schüler in der Interpretation des zugrundeliegenden dramatischen Textes und in den Erfahrungen, die sie während des Prozesses machen.¹²¹ Über diese unterschiedlichen Inszenierungskonzepte wird für die Schülerinnen und Schüler nicht nur der Ausgangstext besser begreifbar, sondern sie werden auch auf die Rolle eines aktiven Theaterzusehers vorbereitet, was im Folgenden näher betrachtet wird.

3.3.3 Dramen als Aufführung sehen

Eine Inszenierung eines Dramentextes zu sehen stellt die Schülerinnen und Schüler vor völlig andere Interpretationsansprüche als die Arbeit am Dramentext selbst. Ganz anders als in einem geschützten Unterrichtsrahmen, in welchem den Schülerinnen und Schülern einzelne Schritte zur Textanalyse angeleitet und das Zeichensystem des Theaters erklärt werden, stehen sie im Theater vor vollendeten Tatsachen. Die Inszenierung zu verstehen bedarf eines weit komplexeren Repertoires an Vorkenntnissen. Zum einen wird in sehr kompaktem zeitlichen Rahmen auf ästhetischer Zeichenebene vieles gezeigt, zum anderen gibt es die künstlerische Individuation, wobei von Schülerinnen und Schülern das Wissen vorausgesetzt wird, dass eine Aufführung nur eine Momentaufnahme eines komplexen Gebildes unterschiedlicher Faktoren ist. So ist jede Inszenierung anders und es gilt andere Zeichen abzulesen.

Die Arbeit an und mit Theateraufführungen, sowie die damit einhergehenden Analyseinstrumente wie die Aufführungsbeschreibung, -analyse oder -kritik, werden eindeutig als theaterwissenschaftliche Disziplinen betrachtet und grenzen sich daher stark von der literaturwissenschaftlichen Praxis - welche sich auf die Textarbeit und

¹²⁰ Vgl. Denk; Möbius: Dramen- und Theaterdidaktik. S. 302f.

¹²¹ Vgl. Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. S.83

Textanalyse beschränkt - ab. Paule vertritt die Position, dass Lehrkräfte, aufgrund ihrer mangelnden theaterwissenschaftlichen Ausbildung, nicht über das nötige theaterpraktische Wissen verfügen, wodurch eine Auseinandersetzung mit Theateraufführungen im Schulunterricht nur teilweise geschehen kann. Außerdem ist im schulischen Bereich bis heute nicht geregelt, wie und ob der Aufführungsort Theater zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden soll.¹²² Daher bleibt der Umgang mit gesehenen Theateraufführungen in der Regel ein Experimentierfeld für Lehrerinnen und Lehrer. Bislang werden die in Kapitel 3.1.1. und 3.1.2 genannten Methoden zum Erschließen dramatischer Texte als elementare Bausteine einer Theaterdidaktik gesehen, welche die Schülerinnen und Schüler gezielt auf eine Aufführungspraxis vorbereitet. Das Arbeiten mit unterschiedlichen Verfahren der Inszenierung fordert einerseits eine dramenadäquate Lektüre der Ausgangstexte und andererseits ermöglicht es einen ersten Zugang zu den Prozessen, die hinter einer Theaterinszenierung stattfinden.

„Sie [die unterschiedlichen Arbeitsweisen des Inszenierens, Anm. von K. M.] sensibilisieren die Schülerinnen und Schüler dafür, dramatische Texte auf ihre theatralen Qualitäten hin zu lesen und dadurch implizit den Zuschauerblick zu schulen, und inszenierendes Arbeiten fordert auch dazu heraus, sich mit dem Zeichensetzungsprozess des Theaters und der Wirkung verwendeter Zeichen auseinanderzusetzen und auf diese Weise die Rolle des Zuschauers mitzudenken.“¹²³

In einem theaterdidaktischen Kontext gibt es zwei verschiedene Zugangsweisen zu der Rezeption von Theateraufführungen. Zum einen gibt es Vertreter, die den schulischen Aufführungsbesuch als wichtigen Schritt zur Teilhabe am kulturellen Leben betrachten. Damit erfolgt ein Schritt hinaus aus dem schulischen Umfeld in die gelebte und kulturelle Theaterpraxis. Unter diesem Gesichtspunkt versteht sich der Theaterbesuch als „eine literarische Erziehung, die vor allem auf die außer- und nachschulische literarische Praxis ausgerichtet ist“.¹²⁴ Zum anderen wird verstärkt auf die Theaterkunde eingegangen, wobei hier das Hauptaugenmerk auf dem Verständnis des Mediums Theater liegt. Hierbei werden Inhalte aus der Theaterwissenschaft didaktisch aufgearbeitet und das Ziel ist ein reflektierter Umgang mit den Elementen des Theater-Apparates, d.h. Kunde über Bühnenbild, Maske, Kostüm, Bühnentechnik, unterschiedliche Theaterformen, Regie u.a., um die Schülerinnen und Schüler zu einer aktiven und kritischen Teilnahme an dem

¹²² Vgl. Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. S.105

¹²³ Ebd. S. 105f

¹²⁴ Ebd. S.107

soziokulturellen Phänomen Theater und somit des außerschulischen literarischen Lebens anzuregen.¹²⁵

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die hier vorgestellten didaktischen Ansätze zum Umgang mit dramatischen Texten auch essentielle Bestandteile für die Arbeit mit Texten anderer literarischer Gattungen aufweisen. Nicht nur Dramentexte werden abschnittsweise gelesen oder inszeniert, auch bei der Bearbeitung epischer und lyrischer Texte haben sich oben genannte Ansätze als nützlich erwiesen. Als zentrales Element der gattungsübergreifenden Textarbeit dient bei den folgenden Verfahren Löseners innere Vorstellungsbildung und die mentale Inszenierung im Kopf.

4 Ausgewählte Methoden der szenischen Verfahren

Innerhalb der letzten Jahrzehnte fanden szenische Verfahren vermehrt Eingang in den schulischen Literaturunterricht. Dabei werden literarische Texte nicht mehr nur gelesen, sondern die Texte werden durch aktives szenisches Spiel in verteilten Rollen bearbeitet. Szenische Verfahren widmen sich nicht ausschließlich der Bearbeitung von Dramentexten, obwohl dies aufgrund der Textgattung Drama naheliegend scheint, auch Texte aus Epik und Lyrik, aber auch solche, die über diese strenge Gattungseinteilung hinausgehen, werden handlungs- und produktionsorientiert bearbeitet. Innerhalb der szenischen Verfahren herrscht eine große Vielfalt an unterschiedlichen Methoden, die mehr oder weniger auf die szenische, also eine aktiv handelnde Umsetzung von Texten eingehen.

Bei der Recherche zu der vorliegenden Arbeit wurden anfänglich vier unterschiedliche Methoden näher betrachtet, doch im späteren Verlauf konnten zwei Verfahren für den weiteren Vergleich ausgeschlossen werden, da diese einen völlig anderen methodischen Zugang zu der Arbeit am Text aufweisen. Dennoch sollen diese Verfahren, *die simulierte Dramaturgie und Inszenierung*, sowie die *Dramapädagogik bzw. Drama in Education*, im folgenden Kapitel nicht gänzlich unerwähnt bleiben. Ausschlaggebend für die vorgenommene Auswahl waren der sehr ähnliche Aufbau der Durchführung der Methoden zu den *Jeux Dramatiques*, sowie die zentrale praktische Umsetzung im szenischen Spiel. Das folgende Kapitel gibt einen Einblick in die genannten Verfahren. Eine nähere Betrachtung des *literarischen Rollenspiels* nach Karl Schuster und der

¹²⁵ Vgl. Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. S. 112

szenischen Interpretation nach Ingo Scheller und Marcel Kunz bildet den Kern dieses Kapitels. Auf diesen beiden Methoden basiert der spätere Vergleich mit den *Jeux Dramatiques*.

4.1 Simulierte Dramaturgie und Inszenierung

Mit der Methode der *simulierten Dramaturgie und Inszenierung* vereint Klaus Göbel 1977 unterschiedliche Ansätze des aufführungsbezogenen Lesens¹²⁶. Beim Lesen des Dramentextes beginnt, wie bei Lösener, das Inszenieren auf der inneren Vorstellungsebene. Die mentale Inszenierung ist Ausgangspunkt dieser Methode.

Mit simulierter Dramaturgie wird die Inszenierungsarbeit direkt am Text bezeichnet. Dazu zählen unter anderem das Erarbeiten von Strichfassungen und das Erstellen eines gestischen Berichts. Simulierte Inszenierung bedeutet, wie der Name schon verrät, keine tatsächliche Inszenierung mit verteilten Rollen, sondern stützt sich auf die Arbeit auf dem Papier – eine Inszenierung wird simuliert. So wird in der Praxis zum Beispiel anhand von Regiebüchern, Szenenfotos und Kostümskizzen gearbeitet. Diese materiellen Vorgaben, gemeinsam mit dem zugrundeliegenden Dramentext, ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Ausgangsmedium. Ziel ist es, eine intendierte und mögliche Inszenierung zu generieren und dabei auf alle theatralen Aspekte des Zeichensystems und der Umsetzbarkeit einzugehen. Dadurch werden Schülerinnen und Schüler in Analysetechniken geschult.

Die eigene Deutung eines Textes anschaulich zu gestalten, also zu inszenieren, baut auf der Interpretationstätigkeit der Schülerinnen und Schüler auf und schult daher eine sensible Transferleistung vom Text zur Inszenierung.¹²⁷

*„Simulierte Inszenierung verfolgt das Ziel, den Dramentext in Vorstellung umzusetzen, die Vorstellungstätigkeit im Hinblick auf die theatrale Realisierung dramatischer Texte zu fördern, also sowohl die Besonderheiten des dramatischen Genres herauszuarbeiten als auch den Rezipienten darauf vorzubereiten, was ihn im Theater erwartet.“*¹²⁸

Paule sieht innerhalb der simulierten Inszenierung wiederum ein Mittel, um die Schülerinnen und Schüler auf ihre außerschulische und soziokulturelle Rolle des Theaterzuschauers vorzubereiten.

¹²⁶ Vgl. Göbel, Klaus: Drama und Theatralität. S. 1-21

¹²⁷ Vgl. ebd. S. 86

¹²⁸ Ebd. S.87

Da diese Methode auf eine aktiv szenische Umsetzung verzichtet, und nur eine theoretisch-praktische Arbeit auf dem Papier vorsieht, ist sie nicht geeignet für einen späteren Vergleich mit den Jeux Dramatiques.

4.2 Dramapädagogik – Drama in Education

Ein weiteres Modell der szenischen Verfahren bildet die aus dem englischen Sprachraum stammende Methode *Drama in Education*, auch bekannt als ‚process drama‘. Im deutschen Sprachraum ist *Drama in Education* seit Manfred Schewes Dissertation¹²⁹ unter dem Begriff Dramapädagogik bekannt. Basierend auf handlungsorientierten und kreativen Zugängen bildet die Dramapädagogik ein ganzheitliches Konzept des Lehrens und Lernens im Schulunterricht, das durch Spiel und szenische Darstellungsformen, sowie die kognitive und affektive Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten gekennzeichnet ist.¹³⁰

Grundlegend für Drama in Education ist das darstellende Handeln in ‚Als-ob‘-Situationen, wodurch die subjektiven Erfahrungen, die während des Spiels gemacht werden, zentral sind. Die Schülerinnen und Schüler agieren nicht als vorgestellte Rollen oder Charaktere, sondern auf Basis ihrer eigenen, persönlichen Erfahrungen, um Erkenntnisse über das eigene Ich zu erhalten. Hinter dem dramatischen Spiel steckt nicht die Erschaffung eines ästhetischen Endprodukts vor einem Publikum, sondern eine prozessuale, entdeckende und partizipative Lernmethode, die es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglicht, eigene Haltungen und Betrachtungsweisen zu bestimmten Themen zu finden.¹³¹

Ein entscheidendes Merkmal von *Drama in Education* ist laut Jackson und Vine auch die Kontinuität der Anwendung im Unterricht. Laut der Autoren unterscheidet sich Drama in Education stark von Methoden, die das theatrale Zeichensystem weiter ins Zentrum der Arbeit rücken (zum Beispiel Theatre in Education). Einerseits durch die regelmäßige Präsenz der Lehrperson, da diese die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler des Klassenverbands bereits kennt, durch den relativ offenen Ausgang und die

¹²⁹ Schewe, Manfred: Fremdsprachen inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Dissertation. Oldenburg: BIS 1993.

¹³⁰ Vgl. Eigenbauer, Karl: Theater- und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. <http://www.eduhi.at/dl/eigenbauer.pdf> (12.2.2017) S.1

¹³¹ Vgl. Göhmann, Lars: Drama in Education. In: Koch; Streisand: Wörterbuch der Theaterpädagogik. S. 80

offene Dauer der angebotenen szenischen Erlebnisse und durch die Abwesenheit von theatralen Charakteristika, wie ästhetische Rollen, Kostüme und Bühnenbild.¹³²

Aus dem Wörterbuch der Theaterpädagogik stammt folgende zusammenfassende Beschreibung für Drama in Education:

„Als soziale Unterrichtsform beinhaltet DiE ein interaktives Spiel von Teilnehmern in der Bewusstwerdung und Reflexion ihrer eigenen (sozialen) Rollen im gesellschaftlichen Kontext. Es wird mit dem Ziel subjektiver Erkenntnisgewinnung aus unterschiedlichen (gesellschaftlichen) Situationen heraus mit den individuellen sozialen Rollen ‚gespielt‘.“

Daraus geht die Wichtigkeit des subjektiven Erkenntnisgewinns der Teilnehmerinnen und Teilnehmer innerhalb ihrer sozialen und gesellschaftlichen Wirklichkeit hervor. Bei diesem szenischen Verfahren werden also mithilfe theatraler Mittel vorwiegend pädagogische Ziele verfolgt. Das Hauptaugenmerk der Dramapädagogik liegt auf der persönlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und nicht auf der Vermittlung von Unterrichtsinhalten, weshalb auch diese Methode für einen weiteren Vergleich innerhalb dieser Diplomarbeit ungeeignet scheint.

Das Wesentliche der Dramapädagogik stellt die kontinuierliche Anwendung szenischer Verfahren für das Fortlaufen des Unterrichts, einem ganzheitlichen Lernen durch Erfahren und Erleben dar.¹³³

4.3 Literarisches Rollenspiel

Das *literarische Rollenspiel* als eine Methode des pädagogischen Rollenspiels soll nun im folgenden Kapitel näher betrachtet werden. Dieses unterscheidet sich zu anderen Formen des Rollenspiels auf mehreren Ebenen.

Im Gegensatz zum Protagonistenspiel und Großgruppenspiel aus dem psychosozialen Bereich, bei welchen die psychische und moralische Aufarbeitung individueller Erlebnisse und Konfliktsituationen im Zentrum stehen, gründet das literarische Rollenspiel auf einem anderen Medium, nämlich einem Ausgangstext.¹³⁴ Karl Schuster nennt als entscheidenden Unterschied zum sprachdidaktischen Rollenspiel, dass beim literarischen Rollenspiel der Text die grundlegende Voraussetzung darstellt. Genau dieser

¹³² vgl. Jackson; Vine: Learning through Theatre S. 13

¹³³ Vgl. Eigenbauer, Karl; Fettner, Vera: Skriptum Seminar „Abenteuer Drama“ PH Wien 19. – 21.10.2017.

¹³⁴ Vgl. Lensch, Martin: Rollenspiel. In: Koch; Streisand: Wörterbuch der Theaterpädagogik. S. 257

Aspekt stellt eine Schnittstelle zu den Jeux Dramatiques dar, weshalb eine Auseinandersetzung mit dieser Methode sinnvoll erscheint. Meist werden beim *literarischen Rollenspiel* fiktionale Texte gewählt, deren primäre Intention es nicht ist, „Wirklichkeit abzubilden, sondern bei den Lesern/Rezipienten eigene Meinungen, Stellungnahmen, Gefühlsreaktionen [zu] provozieren“¹³⁵. Laut Schuster eignen sich aber auch Sach- und Gebrauchstexte zum literarischen Rollenspiel, „sofern sie sich auf menschliche Handlungsweisen beziehen.“¹³⁶

Das literarische Rollenspiel wird in zwei Spielformen unterteilt: das konstruierende und das rekonstruierende literarische Rollenspiel. Bei ersterem geht das Spiel über die Textgrundlage hinaus, welche hier nur als Spielimpuls dient und es geht um die Entfaltung der Kreativität der Spieler im Gruppenprozess. „Das rekonstruierende literarische Rollenspiel erfordert, dass sich die Spieler in die zeitlichen Abläufe, die Handlungsorte, die Handlungen und die textuell konturierten Rollen einfinden.“¹³⁷ Hierbei wird der Text aus einem authentischen Blick der Rolle gedeutet und es findet ein Spiel zu Text statt.¹³⁸ Für die weitere Auseinandersetzung mit der Methode wird hauptsächlich diese zweite Spielform herangezogen.

Eine Identifikation mit der Textbasis soll stattfinden, um im Spiel aufgehen zu können, aber die Schülerinnen und Schüler müssen sich auch noch hinter den literarischen Rollen verstecken können. „Entscheidend beim literarischen Rollenspiel ist also, daß nicht nur textuelles Handlungsgeschehen visualisiert wird, sondern daß im Spielakt der Text neuartig, über die Vorlage hinausgehend geschaffen wird.“¹³⁹ Man nähert sich dem literarischen Text also „multiperspektivisch“ an. Die eigene Wahrnehmung des Textes über unterschiedliche Sinnesebenen generiert erst den eigentlichen Text. Schuster schlägt hierzu unterschiedliche Möglichkeiten der konkreten Umsetzung vor:

„daß die im Text nur angedeuteten Konflikte im Rollenspiel zur Darstellung kommen, daß ein anderer Schluß versucht wird, innere Monologe die Befindlichkeit der Personen deutlich machen, daß Transfersituationen (etwa bei der Fabel) gesucht

¹³⁵ Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 131

¹³⁶ Ebd. S. 131

¹³⁷ Lensch, Martin: Rollenspiel. S. 258

¹³⁸ Vgl. ebd. S. 258

¹³⁹ Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 132

werden. Daß literarische Persönlichkeiten einen Dialog miteinander führen (z.B. Effi Briest und Nora) “¹⁴⁰

Hier wird verdeutlicht, dass das Auffinden und Füllen von den vom Text generierten Leerstellen auch im literarischen Rollenspiel zentral ist. Wie schon die literarische Rezeptionsästhetik die unterschiedliche Wirkungsweise von Texten ins Zentrum rückt, so geht es auch hier um eine individuelle Auseinandersetzung mit dem Text und seiner Wirkung auf die Leserinnen und Leser. Die Textrezeption erfolgt bereits produktiv, da neben emotionaler Reaktionen auf den Text auch das kognitive Verstehen dessen, was in dem gelesenen Werk vor sich geht, zu Erkenntnissen und somit zu der Basis des produktiv und aktiv ausagierten Rollenspiels führen.

Martin Lensch vertritt die Meinung, dass im literarischen Rollenspiel stets drei Spielansätze miteinander kumulieren und das Ineinander dieser erst den eigentlichen Spielcharakter, also die nach Schuster multiperspektivische Annäherung an den Text, eröffnet: Einerseits gibt es Spieler, die bei ihrer Rollenfindung sehr nahe an der Textvorlage bleiben, was trotz der so entstehenden Übersichtlichkeit des Spiels zu einer Vernachlässigung der eigenen Sinnbildung im Spielgeschehen und einer Einschränkung der individuellen Interpretation des Inhaltes führen kann. Andererseits gibt es Spieler, die sich weit von der Textvorlage entfernen und so im Spiel eigene Ideen und Entwürfe an den Text realisieren, was trotz der wünschenswerten Kreativität dazu führen kann, dass das eigene Textverstehen und Handlungsentwürfe nicht mehr mit den Mitspielern abgeglichen werden können, da im literarischen Rollenspiel keine separierte Diskussion über die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Textvorlage vorgesehen ist, sondern dies implizit eingebettet im Spielgeschehen geschieht. Als dritten Aspekt nennt er das, was mit eigenständigem Charakter tatsächlich im Spiel geschieht¹⁴¹ - „das zustandegekommene Spiel stellt ein kulturelles Produkt dar, das die Sinnpotentiale des Textes nicht nur aktualisiert, auslotet und punktuell einlöst, sondern auch überschreitet.“¹⁴²

Für die darstellerische Umsetzung des literarischen Textes können unterschiedliche Methoden gewählt werden, wichtig ist, auf den spezifischen Diskussionsverlauf der Gruppe einzugehen. Ein reines z.B. pantomimisches Nachspielen der Textvorlage ist

¹⁴⁰ Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 132

¹⁴¹ Vgl. Lensch, Martin: Spielen, was (nicht) im Buche steht. S. 60

¹⁴² Lensch, Martin: Spielen, was (nicht) im Buche steht. S. 60

denkbar, allerdings gilt es hierbei zu bedenken, dass damit noch nicht der eigentliche Sinn des literarischen Rollenspiels erfüllt ist.

„Wichtig ist, daß die Aneignung des Textes durch die Klasse/Gruppe einen Prozeßcharakter hat. Durch die Diskussion angeregt, können sich immer wieder erneut Spiel- und Aktionsphasen ergeben. Wenn die Gruppe erfaßt hat, daß Alternativen oder weitere Einfälle nicht nur theoretisch erörtert, sondern konkretisiert werden, ist das Prinzip begriffen worden.“¹⁴³

Es geht also um ein „Ineinander von Spiel und Reflexion“.¹⁴⁴

Im Unterschied zu den bereits in Kapitel 3 erwähnten theaterpädagogischen Methoden, verlangt das literarische Rollenspiel keine reine Prozessorientierung, sondern kann auch im Prozess ergebnisorientiert angelegt sein, z.B. für das Erarbeiten eines Schulspiels. Das literarische Rollenspiel versteht sich als eine Form des ganzheitlichen Lernens auf psychomotorischer, affektiver und kognitiver Ebene.

Grundlegend für die Arbeit an und die kreative Umsetzung von literarischen Texten ist eine primäre, kognitive Aufarbeitung des Ausgangstextes. Erst durch das Auseinandersetzen mit dem Werk auf kognitiver Ebene wird der Inhalt und somit die Spielanleitung intellektuell erfasst, was die Voraussetzung für den Produktionsvorgang darstellt. Im Spiel agieren die Schülerinnen und Schüler auf psychomotorischer Ebene. Sie verleihen den literarischen Figuren Gestalt durch den Einsatz ihres eigenen Körpers. Eine Identifikation oder eine Distanzierung mit den Figuren findet statt, der Charakter wird verändert und weiterentwickelt. Die eigenen Anteile der Persönlichkeit werden hierbei erkenntlich und erlebt, indem die Schülerinnen und Schüler merken, dass ihnen unterschiedliche Rollen mehr oder weniger zusagen. Damit eng verbunden sind daher die eigenen Emotionen und somit die Arbeit auf affektiver Ebene. Das Handeln der literarischen Figuren kann durch Identifikation und durch das Imitieren derer Gefühle in ihrer emotionalen Qualität erfasst werden.¹⁴⁵ Beim literarischen Rollenspiel wird der Emotionalität im Unterrichtsgeschehen bewusst Platz gemacht. Negative als auch positive Reaktionen sind erwünscht und werden konstruktiv in den Unterricht einbezogen.

Es kann keinen Umgang mit Lerninhalten geben, der isoliert nur eine der eben genannten Ebenen gebraucht. Es werden bei rein kognitiv anmutenden Lernmethoden auch immer

¹⁴³ Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 132

¹⁴⁴ Ebd. S. 132

¹⁴⁵ Vgl. ebd. S. 134

Gefühle über das zu Erlernende vorhanden sein, ebenso ist es nicht möglich, einen Text nur körperlich oder emotional umzusetzen, da ohne kognitiven Zugang keine Grundlage für das Darzustellende vorhanden wäre. Schuster behauptet daher, dass die auf Basis emotional strukturierter Erlebnisprozesse intensive kognitive Arbeit am Text neue Möglichkeiten der Erkenntnis generiert, die durch rein kognitive Lernvorgänge nicht erreicht werden. Ein solcher Umgang mit literarischen Texten stellt für ihn ein „außerordentlich wirkungsvolles Lernen [...] auf Basis einer vollgenutzten Kognition“¹⁴⁶ dar. Diese Herangehensweise an literarisches Rollenspiel baut stark auf der Rezeptionsästhetischen ‚Wirkung‘ auf, welche „die Gesamtheit seelischer und geistiger Reaktionen von Lesern auf ein literarisches Werk [meint], das auch nachhaltig ihre Wirklichkeitsauffassungen und ihre Alltagsperspektiven beeinflussen kann.“¹⁴⁷

Karl Schuster gibt eine Empfehlung für den differenzierten Gebrauch von verschiedenen Textsorten. So bedürfen unterschiedliche Textsorten auch unterschiedlicher Behandlung und Bearbeitung.¹⁴⁸

Kurzgeschichten, Erzählungen, Romane und Novellen können, aufgrund ihrer Kompaktheit, in der die Handlung entfaltet wird, meist stegreifartig, pantomimisch nachgespielt werden. Konflikte werden häufig nur angedeutet, was ein Ausspielen dieser, aber auch das Fortsetzen der Handlung ermöglicht.

Märchen, Fabeln, Sagen und Schwänke eignen sich ebenso für das literarische Rollenspiel, da hier häufig zwischenmenschliche Konflikte, die auch gesellschaftliche Bezüge innehaben, im Spiel ausagiert werden können. Er empfiehlt für diese Textsorten eine Übertragung des Inhalts auf entsprechende Parallelsituationen.

Auch die zunächst sperrig anmutenden lyrischen Formen eignen sich, indem Bezüge und Übertragungsmöglichkeiten auf kreative und fantasievolle Art und Weise erst geschaffen werden. Speziell auf affektiv-emotionaler Ebene lässt sich mit lyrischen Formen arbeiten. Triviale Texte, die nicht aufgrund ihres literarischen Wertes thematisiert werden, aber ein multiperspektivisches Spielen ermöglichen, eignen sich ebenso. Auch an der Arbeit mit trivialen Texten ist die affektiv-emotionale Ebene zentral. Im Spielprozess kommt der sozial-kreativen Fantasie die wesentlichste Aufgabe zu, indem mit ihrer Hilfe Handlungsalternativen entwickelt, stereotype Muster erkennbar und Wert- und

¹⁴⁶ Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 135

¹⁴⁷ Lensch, Martin: Spielen, was (nicht) im Buche steht. S. 18

¹⁴⁸ Vgl. Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 135ff.

Normensysteme hinterfragt werden.¹⁴⁹ Schuster beschreibt zu dieser Textsorte eine spannende Entwicklung. Im Spielprozess konnte von ihm beobachtet werden, dass sich durch die spielerische und kreative Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext dessen Trivialcharakter, der auf der beschreibenden Ebene beruht, verflüchtigte.

Die Bearbeitung von Kinder- und Jugendliteratur sowie die Arbeit mit dramatischen Texten eignen sich ebenso für das literarische Rollenspiel. Das Auffüllen literarischer Leerstellen kann im Zuge des Spiels praktisch-kreativ erfolgen.¹⁵⁰

Bei der Auswahl eines geeigneten Textes für literarisches Rollenspiel sollte Bedacht darauf genommen werden, dass der Text mehrere Rollenangebote und Handlungsformen enthält, die von den Spielenden realisierbar sind; er sollte die Spieler auf moralischer, geistiger, emotionaler und sozialer Ebene anregen und genügend Interpretationsspielräume bieten. Vorwiegend bei rekonstruierendem literarischem Rollenspiel sollte der Text nicht zu komplex, sondern während des Spiels gut nachvollziehbar sein.¹⁵¹

Da sich im literarischen Rollenspiel unterschiedliche Spielansätze vereinen, sind natürlich auch verschiedene Methoden und Verfahren anwendbar. Die beiden naheliegendsten Methoden sind der Dialog und der Monolog.

Im Dialog werden Konflikte und der Umgang mit diesen ausgetragen. Dabei wird auf die wörtliche Wiedergabe des Textes verzichtet, die Schülerinnen und Schüler formulieren stegreifartig die zuvor erarbeiteten Inhalte. Dies führt je nach Ausgangstext stets zu einem Übergang in das Dramatische. Natürlich werden im Dialog auch nonverbale Kommunikationsformen, wie Gestik und Mimik eingesetzt, was ebenso zum Dramatischen gehört.

Dem Monolog oder Selbstgespräch kommt im literarischen Rollenspiel eine besondere Bedeutung zu. Das Selbstgespräch kann auf unterschiedliche Weise zum Einsatz kommen. So kann es den Schülerinnen und Schülern bei der Identifikation mit der Rolle helfen, Gedanken können laut ausformuliert werden ohne sich auf ein Gegenüber einstellen zu müssen. Auch komplexe innere Prozesse einer Figur können mithilfe des Monologs verbalisiert werden.¹⁵²

¹⁴⁹ Vgl. Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 137

¹⁵⁰ Vgl. ebd. S. 135ff.

¹⁵¹ Vgl. Lensch, Martin: Spielen, was (nicht) im Buche steht. S. 61

¹⁵² Vgl. Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. S. 139f.

Zentraler Ausgangspunkt eines literarischen Rollenspiels ist trotz der Möglichkeit auf monologisches Spiel die Spielgruppe, da es sich bei dieser Methode grundsätzlich um ein Gruppenverfahren handelt. Innerhalb der Gruppe finden die Aktivitäten Lesen, Verstehen und Spielen statt, wobei nur letzteres tatsächlich aktiv in der Gruppe passiert. Die Gruppe hat einerseits einen geregelten Handlungsauftrag, der durch den behandelten literarischen Text von außen strukturiert ist aber auch Interpretationsfreiraum zulässt. Andererseits verlangt die Gruppensituation auch nach einem sozialen Einigungsprozess darüber, welche Lesart der literarischen Vorlage den Spielverlauf bestimmen wird. Dieser Einigungsprozess findet nicht in einer Debatte vor dem eigentlichen Spiel, sondern in den Rollen während des Spiels selbst statt.¹⁵³ Beim literarischen Rollenspiel handelt es sich daher um eine Form des Stegreifspiels, „das an die soziale Kompetenz und die Phantasie der Spieler gebunden ist.“¹⁵⁴

Die Durchführung eines rekonstruierenden Rollenspiels gliedert sich in fünf Phasen: die Rollenwahl, der Szenenaufbau, die Einstimmung, der Spielablauf und der Abschluss, welcher der Reflexion über den Spielablauf und über das Erleben der Mitspieler dient.

„Zunächst wird der Text vorgetragen [...]. Anschließend ermuntert der Spielleiter die Teilnehmer, Rollen zu übernehmen, verabredet eine Einstiegsszene für das Spiel und veranlasst die Spieler, die ‚Bühne‘ - also Andeutungen des Spielortes - mit einfachen Mitteln aufzubauen.“¹⁵⁵

Zum besseren Einfinden der Spieler und Mitspieler in ihre Rollen werden sie vom Spielleiter fortan mit den Namen und Eigenschaften dieser angesprochen. Es folgen sogenannte Einstimmungsinterviews, die allen Spielern einen ersten Eindruck von den jeweiligen Rolleninterpretationen ermöglichen. Im Anschluss daran beginnt das eigentliche Spiel, wobei der Spielleiter die Möglichkeit hat, hierzu einen zuvor festgelegten Ort und Zeitpunkt innerhalb der bekannten Handlung vorzugeben. Der Handlungsfaden kann geteilt an mehreren Spielorten gleichzeitig verlaufen und später wieder zusammenlaufen. Bestimmte Szenen werden vom Spielleiter angehalten und nach Ablauf einer bestimmten Spielsequenz wieder aktiviert, um fortgesetzt zu werden. Mithilfe dieser Techniken hat der Spielleiter die Möglichkeit, den Ablauf des Spiels zu beschleunigen, zu bremsen und die Einfühlung in die oder Distanzierung von der Rolle zu verstärken, „also mit einer pädagogischen Zielsetzung ins Spielgeschehen einzugreifen,

¹⁵³ Vgl. Lensch, Martin: Spielen, was (nicht) im Buche steht. S.38f.

¹⁵⁴ Ebd. S. 39

¹⁵⁵ Lensch, Martin: Rollenspiel. S. 259

um auf den Ebenen der Individual-, Beziehung- und Erzähldynamik einen Erkenntnisgewinn oder eine Abrundung zu erzielen.“¹⁵⁶ Den Abschluss des Spiels bildet das Verlassen des Bühnenraums und eine Rückkehr in die Gruppe für das gemeinsame Nachgespräch, also die Reflexionsrunde.¹⁵⁷

4.4 Szenische Interpretation

Ingo Scheller beschäftigt sich seit den 1980er Jahren mit der Methode des *szenischen Interpretierens*. Anknüpfend an seine in Kapitel 3.2 ausgeführten Ansätze eines erfahrungsbezogenen Unterrichts versteht er auch die Arbeit an und mit Texten im Literaturunterricht. Es sollen erfahrungsbezogene Unterrichtsverfahren entwickelt werden, „die die Lernenden nicht zu Konsumenten, sondern zu Beteiligten von Lernprozessen machen und ihre Erlebnisse und Erfahrungen als Ausgangs- und Bezugspunkt inhaltsbezogener Unterrichtsprozesse nehmen.“¹⁵⁸ Laut Ingo Scheller ist szenisches Interpretieren

*„[...] Handeln in den vom Text vorgegebenen oder angedeuteten Rollen und Situationen. Es versteht den Text als Entwurf, als Partitur für Szenen, die in Vorstellungen umgesetzt und durch Spielhandlungen dargestellt und gedeutet werden. [...] Die Interpretation ist beendet, wenn der Text eine szenische Gestalt bekommen hat, die als Metakommentar der Gruppe zu dem im Text entworfenen sozialen Drama verstanden werden kann.“*¹⁵⁹

Auf die primäre, kognitive Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext folgt die Umsetzung des Gelesenen auf inhaltlicher Ebene. Dabei stehen die bereits beim Lesen des Textes generierten individuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Diese gründen auf den unterschiedlichen Erfahrungen und Lebensumständen, welche die Schülerinnen und Schüler mitbringen und werden durch szenisches Spiel in Aktion umgesetzt.

Im Gegensatz zu rein analytisch-diskursiven Herangehensweisen an Texte erhalten die Schülerinnen und Schüler durch das szenische Spiel die Möglichkeit, sich hinter der Rolle, die sie verkörpern, zu verstecken und sind daher geschützt vor persönlicher Bloßstellung vor der Klasse oder der Lehrperson. Zunächst äußern sie sich nicht selbst als Person zu dem Text, sondern sie können durch die Figuren agieren.

¹⁵⁶ Lensch, Martin: Rollenspiel. S. 259

¹⁵⁷ Vgl. ebd. S. 259

¹⁵⁸ Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. S. 24

¹⁵⁹ Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. S. 48

Für Scheller stellt dies eine Lernform dar, die dem körperlich-emotionalen Ausdrucksverhalten der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert einräumt. Er rückt das Erleben, Handeln, Erfahren und Reflektieren in den Mittelpunkt des Unterrichts, welcher daher zu einem „Erfahrungsraum der ‚Möglichkeiten‘ [wird], der SchülerInnen erlaubt ihre Phantasien und Erlebnisse in der Vorstellung nicht nur zu erleben, sondern auch neue Verhaltensweisen auszuprobieren und im Spiel zu konkretisieren.“¹⁶⁰

Ziel einer *Szenischen Interpretation* ist das Interpretieren eines literarischen Textes durch die szenische Darstellung, in welcher die Schülerinnen und Schüler sich über den Text und ihre eigene Haltung klar werden. Texte sollen durch eine Verwandlung in Bilder und Szenen für die Schülerinnen und Schüler verständlich werden. Hierzu ist Schellers Verständnis von Szenen zu betrachten.

Er versteht unter einer Szene eine „räumlich und zeitlich begrenzte soziale Situation, in der Menschen mit bestimmten Intentionen und Erwartungen, Wahrnehmungen und Gefühlen körperlich und sprachlich (inter-)agieren und sich wechselseitig zueinander in Beziehung setzen.“¹⁶¹ Eine Aneinanderreihung von unterschiedlichen Szenen, welche soziale Prozesse und Veränderungen im menschlichen Leben, wie das Entstehen und Bewältigen von Krisen, abbilden versteht er als von Victor Turner bezeichnetes *soziales Drama*. Literarische Texte sind nach Scheller durch soziale Dramen konstituiert.¹⁶² Um diese sozialen Dramen, welche nicht immer voll ausformuliert, sondern lediglich angedeutet in einem Text vorliegen, verstehen zu können, bedarf es der eigenen Erfahrungen und Emotionen seitens der Schülerinnen und Schüler. Mithilfe der physisch-emotionalen Expertise der Schülerinnen und Schüler kann eine Interpretation dessen gelingen.

Die *Szenische Interpretation*, wie auch andere szenische Verfahren im Literaturunterricht, orientiert sich an verschiedenen theaterpädagogischen und methodischen Verfahren, so zum Beispiel an Stanislawskis Einfühlungs- und Verfremdungstechniken, an den Standbildverfahren nach Augusto Boal, dem Statusverhalten nach Keith Johnstone und den psychodramatischen Verfahren nach Moreno.¹⁶³

¹⁶⁰ Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. S. 25

¹⁶¹ Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. S. 22

¹⁶² vgl. ebd. S. 23

¹⁶³ Vgl. Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. S. 24

Schellers *Szenische Interpretation* verläuft nach einer festen Reihenfolge. Die einzelnen Schritte bauen aufeinander auf und orientieren sich an der Organisation von erfahrungsbezogenem Unterricht. Zu Beginn steht nicht die Lektüre des Gesamtwerks, sondern das Lesen des ersten Teils eines Textes, um nicht den Handlungsausgang vorwegzunehmen und dadurch Interpretationsvorgänge zu beeinflussen.

Zunächst werden die spontanen Reaktionen auf das Gelesene, erste Vorstellungen, Bilder und Projektionen der Beteiligten besprochen. Diese ersten Reaktionen auf die Handlung, Orte, Gegenstände und einzelne Figuren aus dem Text gründen laut Scheller auf den individuellen Anpassungs-, Deutungs- und Abwehrmustern der Teilnehmenden, welche sie durch persönliche Erfahrungen, Lebensstile und Haltungen mitbringen. Diese Projektionen, sowie die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Figuren im Text können mithilfe von Standbildern, Statuen oder Improvisationen visualisiert und bearbeitet werden. Dabei werden erste Deutungsmöglichkeiten des Geschehens aus dem Text und somit auch erste innere Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler ersichtlich.¹⁶⁴

In einem nächsten Schritt, der Einfühlungsphase, übernehmen die Schülerinnen und Schüler einzelne Rollen aus dem Geschehen und fühlen sich in die inneren und äußeren Haltungen ihrer Figur ein.

*„Wer eine Rolle in einer bestimmten Szene spielen will, muss sich zunächst eine genaue Vorstellung von der Person und der Situation machen. Er montiert eigene Erlebnisse, Einstellungen, Wünsche und Verhaltensmuster in die Rolle, sodass er in der fremden Person eigene Anteile entdecken kann.“*¹⁶⁵

Dazu müssen sich die Schülerinnen und Schüler zunächst von der eigenen Person distanzieren und sich in die fremde Figur hineinversetzen, sowie sich auf deren Haltungen, Wahrnehmungen, Empfindungen und Erwartungen einlassen. Auch auf den historischen, sozialen und kulturellen Hintergrund der Figur muss eingegangen werden. Die Schülerinnen und Schüler stehen vor der Herausforderung, die Figur in all ihren Facetten zu erforschen und daher auch Leerstellen bezüglich des Alters, des Lebensstils, ihrer Beziehungen und ihrer Wahrnehmungsprozesse zu füllen. Dies kann mithilfe ergänzender zeitgeschichtlicher Quellen und Sekundärliteratur unterstützt werden. Hohes Einfühlungsvermögen wird hierbei verlangt. Die gesammelten Informationen und Eindrücke über die Figur, und damit auch eigene Anteile der Persönlichkeit werden in einer sogenannten Rollenbiografie niedergeschrieben oder mithilfe eines Rolleninterviews

¹⁶⁴ Vgl. Scheller, Ingo: *Szenische Interpretation*. S. 49f.

¹⁶⁵ Scheller, Ingo: *Szenisches Spiel*. S. 117

ermittelt. Da solche Einfühlungsprozesse keine einfache Aufgabe darstellen und sehr persönliche Erlebnisse und Emotionen einfließen lassen, kann es in dieser Phase zu Widerständen seitens der Teilnehmenden kommen.¹⁶⁶

Durch Nachahmung von Bewegungen, Gangarten und Körperhaltungen kann nachgefühlt werden, wie sich ihre Figur körperlich verhält und durch die zugleich eigens gemachten Körpererlebnisse können die damit verbundenen Empfindungen zum besseren Verständnis der Figur herangezogen werden. Scheller schlägt hierzu auch ein unterstützendes Kostümieren unter den Vorgaben der Rolle und der inneren Vorstellung vor. Ebenso sollen Sprechweisen aus den verschiedenen Milieus der Figuren und der zutreffenden Epoche nachgeahmt und mit Intonation und Lautstärke experimentiert werden. Das Zusammenspiel von körperlichen Haltungen und Äußerungen aus dem Text, welchen wiederum bestimmte Haltungen zugrunde liegen, generiert erst die Qualität und Energie einer Szene.¹⁶⁷

Ein Einfühlen in die Szene selbst muss ebenso stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler sollen über den Ort des Geschehens, die Jahres- und Tageszeit und den Grund für das Aufeinandertreffen der Figuren Bescheid wissen. Dabei hilft eine bildliche Vorstellung der Szene. Um diese Vorstellung zu verdeutlichen, gestalten die Teilnehmenden mit einfachen und greifbaren Hilfsmitteln die Szenerie und beschreiben verbal den so gestalteten Spielraum.¹⁶⁸

Danach werden Schritt für Schritt die wichtigsten Szenen des Textes erarbeitet. Es ist nicht notwendig jede einzelne Szene zu spielen, einige Textstellen können zum Beispiel szenisch oder sogar leise gelesen und anschließend gemeinsam besprochen werden. Die Arbeit an den einzelnen Szenen erfolgt in folgender Reihenfolge. Bevor die Schülerinnen und Schüler in ihren Rollen auftreten, klären sie die situativen Bedingungen und die Haltung ihrer Figur. Die Szene wird gespielt, einerseits mit improvisierten Texten, die natürlich in engem Bezug zu Geschriebenem stehen, andererseits mit wörtlich übernommenen Textstellen. Danach wird aus Sicht der verkörperten Rolle über Erlebtes gesprochen. In einer abschließenden Erlebnistrunde wird das szenisch Dargestellte von Beobachtern und Spielern reflektiert. Die Schülerinnen und Schüler können so ihre Erfahrungen und Erlebnisse aus dem Spiel noch einmal beschreiben und dazu Stellung nehmen.

¹⁶⁶ Vgl. Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. S. 50ff.

¹⁶⁷ Vgl. ebd. S. 52f.

¹⁶⁸ Vgl. ebd. S. 54f.

So kommt den drei *szenischen* Reflexionsphasen besondere Bedeutung zu. Bei der Rollenreflexion sprechen die Figuren, die gerade an der Szene beteiligt sind oder gerade nur beobachten, aus Sicht der Rolle über das dargestellte Geschehen und ihre Wahrnehmungen von Verhalten sowie Gestik und Mimik der Figur. Dies passiert während Gedankenstopps innerhalb der Szene oder als Rollengespräch im Anschluss an diese. Bei der Beobachterreflexion kommen die unbeteiligten Zuseher zu Wort und Aktion und beschreiben verbal, aber auch mit szenischen Mitteln, welche Haltungen und Beziehungsstrukturen sie anhand der körpersprachlichen, verbalen und nonverbalen Zeichen der Spielenden wahrgenommen haben und deuten diese. Bei der Spielerreflexion schließlich drücken die aktiven Schülerinnen und Schüler aus, „wie sie sich selbst und andere im Spiel und in der Rolle wahrgenommen und erlebt haben, welche Emotionen und Erinnerungen dabei wachgerufen wurden und wie sie die Rolle und das Verhalten der Figur, die sie übernommen haben, einschätzen.“¹⁶⁹ Diese Reflexionsphase schätzt Scheller als besonders wichtig für die Distanzierung zur Rolle ein, da erst durch das Loslösen von dieser die eigenen Erlebnisse verarbeitet werden können.¹⁷⁰

Die Szenische Interpretation findet durch das Wechselspiel von Szenischem Spiel und Szenischer Reflexion statt. Wobei das Szenische Spiel immer wieder angehalten und durch Zwischenfragen und Interpretationen unterbrochen werden kann und sogar soll. Das Interpretieren passiert andauernd, Schritt für Schritt und führt zu einer schlussendlich gemeinsamen Interpretation des Textes aller Teilnehmer.

Ingo Scheller setzt bei seiner Auffassung der Szenischen Interpretation vor allem auf die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler. Durch ihre eigenen Empfindungen und ihr inneres Gefühlsleben produzieren sie aktiv handelnd die Darstellung des Textes und können sich umgekehrt durch ihr Handeln in der Szene eigener Haltungen bewusst werden.

Eine völlig andere Akzentsetzung beim szenischen Interpretieren vertritt Marcel Kunz, der an dieser Stelle ebenso Erwähnung finden soll. „Er verwendet szenisches Spiel als Interpretationsmethode im Literaturunterricht der Oberstufe mit dem Ziel, diesen um die Dimension des Sinnlichen, Emotionalen und Imaginativen zu bereichern“¹⁷¹

¹⁶⁹ Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. S. 57

¹⁷⁰ Vgl. ebd. S. 56f.

¹⁷¹ Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. S. 37

Szenisches Spiel kann laut Scheller „auch erzieherisch auf das Alltagsverhalten der SchülerInnen“ wirken. Dagegen „geht es Kunz ausschließlich um Textverstehensprozesse“.¹⁷² Das eigene Empfinden und vor allem das Preisgeben tiefer psychologischer Empfindungen sei laut Kunz zu keinem Zeitpunkt Teil des Unterrichts und gehöre definitiv nicht hier hin.¹⁷³

Kunz geht es in seiner Auslegung der *Szenischen Interpretation* um „das Prinzip der handlungsorientierten, kreativen und selbstverantwortlichen Auseinandersetzung mit Literatur unter vorwiegender Verwendung theatraler Mittel.“¹⁷⁴ Am Beginn der Auseinandersetzung mit literarischen Texten steht immer ein individueller und sinnlicher Textzugang. Beim Lesen entstehen bereits erste innere Bilder zu Gelesenem, Emotionen werden angeregt, Figuren scheinen mehr oder weniger sympathisch und auch zu den einzelnen Textsituationen entstehen Eindrücke. Die so entstandenen Annahmen werden in einem Interpretationsgespräch gemeinsam besprochen, eventuell korrigiert und strukturiert. Erst im Anschluss daran wird über körperliche Gestaltungsformen szenisch interpretiert, was schließlich in einer szenischen Umsetzung oder Inszenierung der Textvorlage fruchtet.¹⁷⁵ Kunz schreibt den szenischen Verfahren also zweierlei Bedeutung zu: „Szenische Interpretation (als Zugang) und szenische Umsetzung (als Resultat).“¹⁷⁶

Wie bereits andere Vertreter szenischer Verfahren betont auch Kunz, dass ein individueller Textzugang und die kreative Gestaltung dessen zu anderen Einsichten führen als das herkömmliche Unterrichtsgespräch. Das begleitende Gespräch und die Diskussion über die entwickelten Einsichten der Schülerinnen und Schüler ist für ihn aber zentral, da ohne die fortlaufende kognitive Auseinandersetzung und Bezugnahme zum Ausganstext das szenische Spiel seine eigentliche Intention verliert und zu bloßer Spielerei verkommt.¹⁷⁷ Das Spiel muss mit einer Ernsthaftigkeit und hohen Konzentration betrieben werden, damit sich intensive Aufmerksamkeit einstellen kann und „der Bezug zum Text [muss] immer gewährleistet sein.“¹⁷⁸ Das Spiel stellt für Kunz ein

¹⁷² Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. S. 40

¹⁷³ vgl. ebd. S. 40

¹⁷⁴ Kunz, Marcel: Theatralisiert den Literaturunterricht. S. 1

¹⁷⁵ Vgl. Kunz, Marcel: Theatralisiert den Literaturunterricht. S. 2

¹⁷⁶ Ebd. S. 2

¹⁷⁷ Vgl. ebd. S. 2

¹⁷⁸ Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. S. 40

Lernverfahren dar, das über Einfühlungsvermögen und die Vorwegnahme gewisser Ausgänge von Textpassagen Wirklichkeit näher bringt und erfahrbar macht.¹⁷⁹

Grundlage für die szenische Arbeit an Texten ist für Kunz die theatrale Kommunikationssituation nach Erika Fischer-Lichte¹⁸⁰. Durch den Gebrauch der theatralen Zeichensetzung rückt die Dramaturgie in den Hintergrund, d.h. die Wahrnehmungsprozesse des Zuschauers treten gegenüber inhaltlicher Nachvollziehbarkeit der Handlung in den Vordergrund.¹⁸¹

Im Vergleich zu Scheller wehrt Kunz auch vehement den Erlebnischarakter der Szenischen Interpretation ab. Nicht ein intimes Erlebnis, sondern konkrete Erfahrungen mit der eigenen Imagination und der Realisierung des Textes führen zu einem intensiveren Einblick in die literarische Textvorlage. Er fordert ein Mitschaffen des Textes seitens der Schülerinnen und Schüler, welches abwechselnd aus Spiel- und Reflexionsphasen und der damit einhergehenden kognitiven Leistung, die selbst in einer Metakognition wieder reflektiert wird, erreicht wird.¹⁸² Die enge Verbindung zwischen Spiel und Reflexion begründet Kunz damit, dass sich „[e]in gemeinsamer Interpretationskonsens [...] erst dann bilden [kann], wenn die subjektiven Rezeptionsvorgänge im Spiel erprobt, überprüft und reflektiert werden.“¹⁸³

Das Spiel selbst braucht für Kunz klare Regeln und eine konkrete Fragestellung an den Text, damit ein intensives und zielbringendes Verständnis dessen erreicht wird. Damit das Spiel eine intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Text und damit eine literaturwissenschaftliche Dimension eröffnet, bedarf es der Fachkompetenz der Lehrperson, die gezielt nach Dingen fragt, die im Interesse der Textinterpretation liegen.¹⁸⁴ Auch Scheller setzt die Lehrperson als Spielleiter ein, sieht deren Aufgabe aber eher im anregenden Begleiten der Schülerreflexion und lässt die Schülerinnen und Schüler mithilfe ihrer eigenen Haltungen das Geschehen steuern.

Gemeinsam ist den beiden Vertretern der *Szenischen Interpretation*, dass die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten des Textes

¹⁷⁹ Vgl. Kunz, Marcel: Spieltext und Textspiel. S. 12

¹⁸⁰ Vgl. Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. S. 39

¹⁸¹ Vgl. Kunz, Marcel: Theatralisiert den Literaturunterricht. (2006) S. 3

¹⁸² Vgl. Kunz, Marcel: Spieltext und Textspiel. (1997) S. 12; 14

¹⁸³ Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. S. 37

¹⁸⁴ Vgl. Kunz, Marcel: Spieltext und Textspiel. (1997) S. 88

übernehmen und ihre Interpretationsleistung diskussionsfähig sein muss. Kunz betont verstärkt, dass die Interpretationsleistungen auf deren Aussage und Zweckmäßigkeit überprüfbar sein müssen.¹⁸⁵ Außerdem greifen Scheller und Kunz als Einstieg in das szenische Arbeiten auf Übungen und Methoden verschiedenster Vertreter der szenischen Verfahren zurück. Egal welche Form der *Szenischen Interpretation* Anwendung findet, sie ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern, auch aus literatur- bzw. bildungsfernen Milieus, mithilfe von körperlichen und nonverbalen Mitteln das literarische Geschehen auf einer sinnlichen und greifbaren Ebene zu verinnerlichen.

Zur Wahl der Textgrundlage einer Szenischen Interpretation verweist Scheller darauf, dass neben menschlichen Handlungen, Problemen und Herausforderungen genügend Leerstellen im Text und somit in Bezug auf die Figuren, Orte und zeitliches Geschehen vorhanden sein müssen. Besonders geeignet erweisen sich für ihn daher dramatische Texte, da diese ohnehin erst in der praktischen Umsetzung inhaltliche und umgebungsspezifische Lücken füllen, aber auch epische Texte werden empfohlen. „Der Dramentext selbst enthält nur knappe Handlungsanweisungen, Ortsbeschreibungen und Dialoge. Er bleibt Entwurf, Skizze, Partitur und ist auf seine Inszenierung angewiesen.“¹⁸⁶ Innerhalb der epischen Texte werden aus unterschiedlichen Erzählperspektiven Lebensgeschichten erzählt, die ihrerseits Widersprüche oder Lücken aufweisen können. Ziel einer Szenischen Interpretation davon ist, dass die Jugendlichen die entworfenen Lebensgeschichten so rekonstruieren, „dass sie [...] als Deutungsangebote (Metakommentare) für erlebte oder für mögliche soziale Dramen erfahren werden können.“¹⁸⁷

Eine persönliche Interpretation des Textes gilt dann als gelungen, je intensiver die Schülerinnen und Schüler die vom Text eröffneten Leerstellen füllen, wodurch sie sich umso mehr in ihre verkörperten Figuren einfühlen und schließlich identifizieren können.¹⁸⁸

¹⁸⁵ Vgl. Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. S. 38

¹⁸⁶ Scheller, Ingo: Szenische Interpretation S. 150

¹⁸⁷ Ebd. S. 190

¹⁸⁸ Vgl. Lensch Martin: Spielen, was (nicht) im Buche steht. S. 53

5 Jeux Dramatiques oder Ausdrucksspiel aus dem (inneren) Erleben

In diesem Kapitel soll nun die Methode der *Jeux Dramatiques*, im deutschen Sprachraum als *Ausdrucksspiel aus dem (inneren) Erleben* bekannt, vorgestellt und beschrieben werden. Da diese Methode aus spielpraktischen Überlegungen entstanden und gewachsen ist, wird die Entstehung und Weiterentwicklung der Methode biographistisch begründet. Die Pioniere der *Jeux Dramatiques* entwickelten das methodische Reglement auf Basis ihrer individuellen Erfahrungen und Eindrücke im Bereich der Theater- und Jugendarbeit.

Die Methode der *Jeux Dramatiques* kann bereits auf 80 Jahre Entstehungsgeschichte und Weiterentwicklung zurückblicken. Ihre Anfänge finden sich bei Léon Chancerel im Frankreich der 1930er Jahre. Heidi Frei etablierte und verbreitete diese Ansätze in der Schweiz, in Deutschland und auch in Österreich und entwickelte sie weiter. Marion Seidl-Hofbauer gilt als Mutter der Österreichischen *Jeux Dramatiques*. Bindendes Element ist die *Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques*, welche innerhalb des deutschsprachigen Raums für die Aus- und Weiterbildung von *Jeux Dramatiques* Trainerinnen und Trainern verantwortlich ist.

5.1 Der Anfang einer Methode - Léon Chancerel

Der französische Pädagoge, Autor und Theatermacher Léon Chancerel entwickelte in den 1930er Jahren die Methode der *Jeux Dramatiques*. In der Literatur finden sich kaum bis gar keine deutschsprachigen Aufzeichnungen zum Leben und Schaffen Chancerels, obwohl seine theatertheoretischen und -praktischen Ideen nicht unerwähnt bleiben sollten. Seine Werke sind ausschließlich in französischer Sprache überliefert, so auch die Abhandlung „*Les Jeux Dramatiques – Éléments d’une Méthode*“. In dieser versuchte er ab 1936 gemeinsam mit zwei ehemaligen Theaterschülerinnen, Hélène Charbonnier und Anne-Marie Saussoy, seine Erfahrungen und bis dahin relevanten Erkenntnisse festzuhalten.¹⁸⁹

Im Zuge seiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Laientheatergruppen entwickelte er eine spielerische Methode, die es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglichen sollte, zu der dramatischen Kunst und zu sich selbst zu finden und auf unterschiedlichen Ebenen Erfahrungen über das eigene Tun und Handeln zu machen.

¹⁸⁹ Vgl. Chancerel, Léon: *Les Jeux Dramatiques*. S. 11

In den 1920er Jahren war Chancerel ein Schüler von Jacques Copeau, der als Schauspieler, Dramatiker, Regisseur und Theatertheoretiker einen nicht unerheblichen Einfluss auf die französische Theaterlandschaft hatte.¹⁹⁰ Unter Copeaus Einfluss setzte Chancerel sich mit verschiedenen Theatertheoretikern, wie auch Konstantin Sergejewitsch Stanislawski, auseinander und fand Gefallen an Copeaus intendierter Theaterreform – zurück zu griechischem Drama und Commedia dell’arte. Chancerel strebte ebenso wie sein Lehrer eine Theaterreform an, die das Theater weg vom Realismus und zurück zu seinen ursprünglichen Bausteinen führen sollte.¹⁹¹ Dies verdeutlicht er bereits in der Einleitung seines Werks *Les Jeux Dramatiques*:

*„On a mis en longtemps en France à comprendre que l’expression dramatique spontanée, gratuite, fonctionnelle, ‚le jeu dramatique‘, était, d’une part, l’un des meilleurs instruments de formation et d’éducation de l’enfance, et, d’autre part, le seul chemin de rénovation profonde de l’art du théâtre défiguré, dévoyé par des établissements de spectacle.“*¹⁹²

Die Relevanz dieses Zitats ist erkennbar durch die Gegenüberstellung zweier für Chancerel bedeutender Themen: „das dramatische Spiel“ als „eines der besten Werkzeuge zur Bildung und Erziehung der Jugend“ und der seiner Theaterreform zugrundeliegende Gedanke der „Erneuerung ... der Theaterkunst“. Hier werden diese beiden Eckpfeiler seiner Reformgedanken zusammengeführt. Chancerel sah in der Arbeit mit Jugendlichen die große Chance das Theater zu reformieren und die wahre Kunst des Theaters durch die Heranbildung der Jugendlichen zu aktiven Spielern wieder in den Vordergrund zu rücken. Die *Jeux Dramatiques*, jene Methode, die ganz bewusst das Spiel in den Mittelpunkt stellt, sah Chancerel als grundlegende Ausbildung dafür. Klar erkenntlich ist spätestens hier sein pädagogischer Ansatz. Chancerel formuliert zu Beginn seines Werks *Les Jeux Dramatiques* entwicklungsfördernde Aspekte des Ausdrucksspiels: Durch Beobachtung und Nachahmung von Personen, Tieren oder unbelebten Dingen finden sich die Jugendlichen vor zu lösende Probleme gestellt, wie Beobachtung, Gleichgewicht, Rhythmus, Ausdrucksgenauigkeit u.v.m.¹⁹³ Die Art und Weise wie jeder/jede einzelne sich diesen Problemen nähert und sie löst kann für die Pädagoginnen und Pädagogen

¹⁹⁰ Vgl. Romain, Marilyne: Léon Chancerel _ portrait d’un réformateur du théâtre français. S. 15

¹⁹¹ Vgl. ebd. S. 15

¹⁹² Chancerel, Léon: *Les Jeux Dramatiques – éléments d’une méthode*. S. 10 „In Frankreich hat es recht lange gedauert zu verstehen, dass der spontane, freie und sachliche dramatische Ausdruck, ‚das dramatische Spiel‘, einerseits eines der besten Werkzeuge zur Bildung und Erziehung der Jugend und andererseits der einzige Weg einer tiefgreifenden Erneuerung der durch Theatereinrichtungen verunstalteten und fehlgeleiteten Theaterkunst ist.“ frei übersetzt von K.M.

¹⁹³ Vgl. ebd. S. 6

einen tiefen Einblick in das Innere der Akteure und somit auf deren zugrundeliegenden Charakter eröffnen. Wie auch beim einfachen Ballspiel fühlen sich Jugendliche hierbei nicht gezwungen, bestimmte Aktionen zu setzen - alles passiert spielerisch und frei. Im Verlauf solcher Spiele lässt sich schnell zwischen den unterschiedlichen Charaktertypen der Jugendlichen unterscheiden: die Oberflächlichen, die Pflichtbewussten, die Spontanen, die Verschlussenen, die Unordentlichen, jene mit Sinn für Maß und Harmonie, die Individualisten, die Zartbesaiteten, die Organisatoren, etc.¹⁹⁴ Der Pädagoge oder die Pädagogin findet sich laut Chancerel daher vor zwei zu erfüllende Ziele gestellt, die er wie folgt formuliert:

„A. – Donner aux enfants des moyens d’expression les plus complets possibles.

B. - Former en même temps leur sens artistique, leur sens social, leur caractère.“¹⁹⁵

Die hier von Chancerel verlangten Ziele finden sich innerhalb unterschiedlicher Methoden der Theaterpädagogik wieder, was dafür spricht, dass sich auch seine Methode der Jeux Dramatiques innerhalb dieser Disziplin verorten lässt.¹⁹⁶

Erst durch die Arbeit mit französischen Pfadfindergruppen und die daraus resultierende Gründung eines Theaterzentrums im Jahr 1930, welches zur Dokumentation und Verbreitung, sowie aktiven Anwendung der neuen Theaterordnung fungierte, das Centre d’Études et de Représentations Théâtrales Scouts, kurz CERTS¹⁹⁷, sowie die 1931 innerhalb dessen gegründete Lientheatergruppe konnte Léon Chancerel die Methode der Jeux Dramatiques weiterentwickeln und verfeinern. Das CERTS war nun der Mittelpunkt seiner Arbeit. Das Zentrum diente als Ausbildungseinrichtung für Pfadfinderinnen und Pfadfinder und als Ausgangspunkt seiner Theaterreform. Mithilfe der ab November 1932 herausgegebenen Zeitschrift *Bulletin de Comédiens Routiers*¹⁹⁸ konnte er Inhalte seiner Arbeit im CERTS, aber auch seiner Theaterreform veröffentlichen. Aufgrund wiederholter Nachfrage nach einer ausführlichen Anleitung seiner Theatermethode arbeitete er ab 1936 gemeinsam mit seinen beiden Schülerinnen aus dem CERTS, Hélène

¹⁹⁴ Vgl. Chancerel, Léon: Les Jeux Dramatiques. S. 6

¹⁹⁵ ebd. S. 6 „A. – Den Jugendlichen Mittel geben, um sich voll und ganz ausdrücken zu können. B. – Zur selben Zeit ihr künstlerisches Empfinden, ihr Verständnis für Soziales und ihren Charakter ausbilden.“ frei übersetzt von K.M.

¹⁹⁶ Anmerkung: Die Methode der Jeux Dramatiques hat keinerlei wissenschaftliche Fundierung, weshalb die Verortung innerhalb der Theaterpädagogik nicht eindeutig geklärt ist.

¹⁹⁷ Vgl. Romain, Marilyne: Léon Chancerel_ portrait d’un réformateur du théâtre français. S. 146

¹⁹⁸ Ebd. S. 148

Charbonnier und Anne-Marie Saussoy an dem Werk *Les Jeux Dramatiques - Éléments d'une Méthode*. Léon Chancerel lässt in seinem Vorwort unklar, in wie weit seine beiden Mitarbeiterinnen Einfluss auf die Methode der Jeux Dramatiques nahmen oder ob lediglich, wie beschrieben, die praktischen Beispiele innerhalb des Werks von den beiden stammen. Léon Chancerel gilt bis heute als alleiniger Begründer der Jeux Dramatiques.

5.1.1 Die Methode der Jeux Dramatiques bei Léon Chancerel

*„Les Jeux Dramatiques seront donc des jeux donnant aux enfants le moyen d'extérioriser, par le mouvement et la voix, leurs sentiments profonds et leurs observations personnelles. Ils auront pour objet d'augmenter et de guider leurs désirs et leurs possibilités d'expression.“*¹⁹⁹

Wie bereits erwähnt war es Léon Chancerel ein wichtiges Anliegen sein dramatisches Spiel weitab von der herkömmlichen Praxis von Kindertheater, in dem Kinder und Jugendliche vor Publikum zur Schau gestellt werden, anzusiedeln. Der Spielprozess an sich sollte den Mittelpunkt bilden. Nicht für den Applaus von Zusehern sollte gespielt werden, sondern zur Entwicklung von Körper und Seele und zum besseren Verständnis der eigenen Empfindungen und jener der Spielgruppe. Chancerel arbeitete also bereits handlungs- und prozessorientiert und keineswegs ergebnisorientiert, wobei eine Aufführung vor Publikum das Endziel darstellt. Die Jeux Dramatiques wurden als eine Spielmethode entwickelt, deren Ziel der körperliche und stimmliche Ausdruck von eigenen Wünschen und Möglichkeiten ist. Aufgrund dieses Hintergrundes gestaltete sich das Finden eines passenden Namens für seine Methode als schwierig und mündete schließlich in der folgenden Erläuterung aus der Einleitung seines Werkes:

*„C'est à dessein que nous employons le terme „jeu“. Il implique, d'une part, que cette activité est une activité normale de l'enfance. Il sous-entend, d'autre part, règles et conventions, dont le jeu pas plus que l'art ne saurait se passer. Si en tant que qualificatif, nous employons „dramatique“ au lieu de „théâtral“ qui éveille l'idée de scène et de représentation publique, c'est parce que dans notre esprit, „dramatique“, écartant cette notion, indique simplement que l'enfant s'exprime par l'action pour son plaisir et son développement personnels.“*²⁰⁰

¹⁹⁹ Chancerel, Léon: *Les Jeux Dramatiques*. S. 5 „Die Jeux Dramatiques sind daher Spiele, welche den Jugendlichen ein Mittel geben, womit sie über Bewegung und Stimme ihre tiefsten Empfindungen und persönlichen Beobachtungen ausdrücken können. Ihr Ziel ist es, die Sehnsüchte und Ausdrucksmöglichkeiten der Jugendlichen zu stärken und zu lenken.“ frei übersetzt von K.M.

²⁰⁰ Ebd. S. 5 „Es ist Absicht, dass wir den Begriff „Spiel“ verwenden. Er impliziert einerseits, dass diese Tätigkeit eine normale Aktivität in der Kindheit/Jugend ist. Andererseits geht er von Regeln und Konventionen aus, ohne derer das Spiel, so wie die Kunst nicht auskommen kann. So verwenden wir als

Im Frankreich des frühen 20. Jahrhunderts war eine solche Methode, die nicht einen auswendig gelernten Text zur Aufführung bot, sondern rein zur persönlichen und sozialen Entwicklung und dem eigenen Vergnügen diene, völlig neu. Der Grundgedanke Chancerels war es durchaus, Jugendlichen Wissen über Schauspiel und Theater zu vermitteln, dies allerdings in einer für Frankreich völlig neuen Form. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten im Spiel eigene Erfahrungen machen und diese reflektieren. Über das eigene dramatische Erfahren sollten die Jugendlichen zu aufmerksamen Rezipienten in der Theaterlandschaft werden und somit einen Weg für Chancerels ersehnte neue Theaterform bahnen. Um diesen Prozess einzuleiten, stand die Reflexion des eigenen Spiels im Zentrum. Über eine nachträgliche Auseinandersetzung mit dem selbsttätigen Handeln konnten wichtige Erkenntnisse über die eigene und somit auch der Wahrnehmung von potenziellen Zusehern gewonnen werden. Bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern konnte ein Verständnis dafür entstehen, was eine gespielte Szene braucht, um vom Zuschauer verstanden zu werden. Léon Chancerel war sich durchaus darüber im Klaren, dass er nicht der Erfinder solch einer Methode war und verweist auf die internationale theaterpädagogische Bandbreite: „Il ne faut pas exagérer notre mérite. Nous n’avons rien inventé.“²⁰¹

Les Jeux Dramatiques wurde als Anleitung für Pädagoginnen und Pädagogen verfasst, was man einerseits durch die direkte Ansprache dieser, aber auch durch die vielen praktischen Übungsbeispiele darin erkennt. Chancerel macht in seiner Schrift deutlich, dass der oder die Jugendliche mit all seinen oder ihren Empfindungen und Eigenarten im Mittelpunkt des dramatischen Spiels steht. So gibt es kein Richtig oder Falsch in der Umsetzung des Spiels. Er weist auch darauf hin, dass man den von ihm vorgeschlagenen Anleitungen nicht starr folgen solle, da sich im Verlauf eines Spiels immer Neues auftue, das für das Individuum sehr lehr- und erkenntnisreich sein kann.

weitere Bezeichnung des Inhalts „dramatisch“ und nicht „theatral“, da dies die Idee einer Bühne und einer öffentlichen Aufführung erwecken würde. Nach unserem Denken rückt der Begriff „dramatisch“ diese Vorstellung beiseite und weist darauf hin, dass sich die Kinder/Jugendlichen durch Handeln zum eigenen Vergnügen und für die persönliche Entwicklung ausdrücken.“ frei übersetzt von K.M.

²⁰¹ Chancerel, Léon: *Les Jeux Dramatiques*. S. 14f. „Man darf unseren Erfolg nicht überbewerten. Wir haben nichts erfunden.“ frei übersetzt von K.M.

„Mais dans la pratique, il faut les entremêler, suivre les besoins du moment, les capacités spéciales, le développement particulier que l'on cherche et les désirs des enfants.“²⁰²

Im Moment des Geschehens entwickelt sich erst der Spielcharakter. Die Übungsbeispiele in der vorgegebenen Reihenfolge abzuarbeiten, so Chancerel, wäre nicht zielführend. Er begründet dies damit, dass sein zur Verfügung gestelltes Programm einen fast schon utopisch perfekten Trainingsverlauf präsentiert, was er aber keineswegs ist, da er nicht eins zu eins umsetzbar ist und es auch nicht wünschenswert wäre, seine Vorgaben einfach zu kopieren.

Die Arbeit mit den Jeux Dramatiques wird von seinem Gründer in vier grundlegende Elemente unterteilt. Als erstes Basiselement sieht Chancerel die körperlichen Fähigkeiten. Bereits als Kind werden bestimmte körperliche Fähigkeiten durch Übung ausgebildet; innerhalb der Schauspielerarbeit kommt diesen eine noch größere Bedeutung zu, denn „l'Art Dramatique est action et mouvement.“²⁰³ Der Mensch, im Gegensatz zum Tier, muss gewisse Bewegungen erst erlernen und daher schlägt er ein Training und Übungsbeispiele fünf verschiedener Bereiche vor: Gleichgewicht, Gelenkigkeit, Genauigkeit und Schnelligkeit der Reflexe, Leichtigkeit und Geschicklichkeit und Sinn für Rhythmus. Die körperlichen Fähigkeiten haben für ihn außerhalb der physischen Komponente noch eine tiefergehende Bedeutung. Ähnlich wie Stanislawski²⁰⁴ geht auch Chancerel von der Annahme aus, dass sich körperliche Tätigkeit positiv auf die Psyche auswirkt, da sie zu innerem Wohlbefinden und Entspannung führt, welche eine Grundlage für die schauspielerische Arbeit bilden.²⁰⁵ In seinen ausführlichen Übungsanleitungen geht Chancerel auch darauf ein, dass bereits das körperliche Training für die Kinder und Jugendlichen spannend gestaltet werden sollte. So schlägt er vor, um die Übungen lebendig und unterhaltsamer zu machen, die Vorstellungskraft und Fantasie der Kinder anzuregen und bereits hier darstellerisch tätig zu werden.²⁰⁶

²⁰² Chancerel, Léon: Les Jeux Dramatiques. S. 68 „In der Praxis ist es allerdings nötig, die Anforderungen des Moments, die besonderen Fähigkeiten und die individuelle Entwicklung anzustreben und mit den Wünschen und Bedürfnissen der Jugendlichen in Einklang zu bringen.“ frei übersetzt von K.M.

²⁰³ Ebd. S. 21 „die dramatische Kunst ist Aktion und Bewegung“ frei übersetzt von K.M.

²⁰⁴ Anmerkung: Auch Stanislawski vertrat die Ansicht, dass körperliche Übungen und Entspannung zentral für schauspielerische Prozesse sind. Stanislawski, Konstantin S.: Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Tagebuch eines Schülers. Henschel Verlag: Berlin, 1983 S. 118ff und S. 196.

²⁰⁵ Chancerel, Léon: Les Jeux Dramatiques. S. 21

²⁰⁶ Vgl. ebd. S. 38f

Als zweites Basiselement nennt Chancerel die stimmlichen Fähigkeiten. Hierbei soll keine perfekte Bühnenaussprache erlernt werden; ihm geht es vor allem darum, das Stimmorgan auszubilden, um damit die eigenen Gefühle entsprechend ausdrücken zu können.²⁰⁷ Die einzelnen stimmlichen Komponenten, Rhythmus, Deutlichkeit, Intonation, Stimmumfang, Lautstärke, Intensität und Ausdruck, sollen nicht über Text, aber über Laute trainiert werden, möglichst zur selben Zeit. Als lautliche Übungen empfiehlt er die Arbeit mit einfachen Silben und Phrasen, den lautlichen Ausdruck von Emotionen und das Singen einfacher Lieder.²⁰⁸

Einen weiteren Grundstein für die Arbeit mit den Jeux Dramatiques bildet nach Chancerel das Beobachten und Wiedergeben. Das genaue Beobachten von Situationen, Handlungen und Personen sieht er dabei bereits als dramatische Handlung, die erst den Anstoß zu einer „création“, also dem künstlerischen Schaffen gibt. Um Beobachtetes zu imitieren oder wiederzugeben bedarf es höchster Präzision, dabei muss klar sein, was genau man zu zeigen versucht, und somit ist Detailgenauigkeit gefragt. Die Reproduktion des Beobachteten, wie alle künstlerischen Arbeiten, verlangt nach sehr persönlichen Anstrengungen, um eine Umsetzung der Realität zu kreieren, was eng an den Ausdruck von Gefühlen gekoppelt ist. Es soll dabei keine oberflächliche Nachahmung des Gesehenen stattfinden, sondern das Beobachtete soll soweit adaptiert werden, dass die eigenen Gefühle und Erfahrungen aus der Vergangenheit mit dem Nachzuahmenden in Verbindung treten.²⁰⁹ Zum Erlernen dieser elementaren Technik empfiehlt Chancerel Übungen zum Beobachten von Tieren, Menschen und unbelebten Objekten in den unterschiedlichsten Situationen und Gefühlslagen.²¹⁰

Als letzte Komponente für erfolgreiches Arbeiten mit den Jeux Dramatiques führt Chancerel die bisher genannten Punkte zusammen in dem Sinn für Gemeinschaft. Da das Ziel seiner Arbeit das gemeinsame Spiel ist und ebenso die praktischen Übungen innerhalb der Gruppe stattfinden, ist der Sinn für Gemeinschaft zentral. Zur Stärkung des Gemeinschaftssinns empfiehlt Chancerel kollektive Übungen, in welchen das Abstimmen mit der Gruppe und das eigenständige Organisieren dessen im Fokus stehen. Ebenso

²⁰⁷ Vgl. Chancerel, Léon: Les Jeux Dramatiques. S. 40

²⁰⁸ Vgl. ebd. S. 40ff

²⁰⁹ Vgl. ebd. S. 46ff Anmerkung: Dieses Konzept entspricht den Ansätzen Stanislawskis und findet ebenso Anwendung in der Schauspielmethode des ‚method acting‘ nach Lee Strasberg, der die Lehren Stanislawskis darin umsetzt und darauf setzt, über eigene Erfahrungen und die eigenen Emotionen der Rolle Gestalt zu geben. Strasberg, Lee: A Dream of Passion. The Development of the Method. Boston: Little, Brown 1987. S. 42ff

²¹⁰ Ebd. S. 50ff

werden Tänze und chorische Stimmübungen zum Finden eines gemeinsamen Rhythmus erwähnt.²¹¹

Diese vier Grundbausteine bilden die Basis der Jeux Dramatiques. Sie dienen als Vorbereitung für das eigentliche Spiel und die Kinder und Jugendlichen sollen durch eine Schulung dieser das nötige Handwerkszeug erlernen, um selbst im Spiel künstlerisch aktiv zu werden.

Die Ausgangstexte für das eigentliche Spiel können laut Chancerel aus den verschiedensten Bereichen stammen: Märchen, Sagen, Anekdoten, Fabeln, historische Überlieferungen, Parabeln, Alltagsgeschichten, Heiligengeschichten; alle leicht begreifbaren Texte mit festem Ablauf, genauem Sachverhalt und eindeutigem Ende eignen sich. Ein wesentliches Kriterium für die Ausgangstexte ist die Einfachheit dieser, d.h. Gefühle und Charaktere dürfen nicht zu komplex sein, da die Texte von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern leicht wiedergegeben werden sollen und dabei die Handlungsstränge nicht verloren gehen dürfen. Chancerel verlangt von den Texten eine Poetik in dem Sinne, dass sie die Fantasie anregen, eine offene und freie Stimmung generieren und nicht konventioneller Art sind. Geeignete Texte für das dramatische Spiel sind ansprechend und werden durch das Spiel noch interessanter. Dabei muss Bedacht darauf genommen werden, dass Erklärungen und Dialoge durch Handlungen ersetzt werden können.²¹²

Léon Chancerel gestattet auch das Zutun eines Spielleiters oder einer Spielleiterin, die den Kindern, vor allem den jüngeren, bei Verständnisschwierigkeiten helfen und sie bei der Findung eigener Ideen unterstützen soll. Wenn es nötig ist, räumt er diesem „meneur de jeu“ auch das Recht ein, den Spieltext abzuwandeln. Dass die Spielleitung, vor allem in Improvisationsspielen, auch von einem Kind übernommen werden kann, ist für Chancerel beinahe selbstverständlich. In diesem Fall sollte das Kind aber für diese Tätigkeit sehr begabt und darin erfahren sein.²¹³

Chancerel ermöglicht den Kindern unter Berücksichtigung einiger Regeln ein völlig freies Spiel, in dem sie all ihre Ideen und Gedanken umsetzen und das Zusammenspiel, ihre Szene selbstständig organisieren sollen. Genau darin sieht er auch die Gefahr von

²¹¹ Vgl. Chancerel, Léon: Les Jeux Dramatiques. S. 56ff

²¹² Vgl. ebd. S. 87f

²¹³ Vgl. ebd. S. 130

Anarchie, in der die Kinder nur noch ihren eigenen Interessen nachgehen und so, anstatt zum Fortlaufen der Szene mittels eigener Ideen beizutragen, die Aufmerksamkeit allein auf sich ziehen und somit vom eigentlich gemeinsamen Spiel abweichen. Eine simple Lösung fand Chancerel darin, die Kinder im Spiel nur wenig sprechen zu lassen. Damit meint er aber keineswegs ein völlig stummes Spiel. Die *Jeux Dramatiques* sollen von Geräuschen, Lauten, Rhythmen und Gesängen begleitet sein, sofern diese zum Verständnis und der Lebendigkeit der Szene beitragen.²¹⁴ Lediglich auswendig gelernte Texte und das unüberlegte Reproduzieren von fremden Gedanken lehnt er ab. Die Kinder sollen sich ganz auf ihr eigenes kreatives Schaffen konzentrieren und individuelle Denkmuster zu dem behandelten Thema bilden. Chancerel bemerkt, dass es vielen Kindern schwer fällt gleichzeitig zu spielen und das eigene Handeln lautlich zu begleiten. Aus diesem Grund schlägt er vor, dass ein unterstützender Chor oder ein kleines Orchester mit sehr einfachen Instrumenten (Tamburin, Triangel, Schellen, Xylophon, Glockenspiel, Harmonika, Pfeifen, u.v.m.) die Spielenden mit Geräuschen und Lauten begleiten soll.²¹⁵ Diese Aufgabe soll in jedem Fall ebenfalls von Kindern übernommen werden, da Chancerel sehr großen Wert auf die Eigenständigkeit der Teilnehmenden legt, was er in folgendem Zitat sehr gut ausdrückt: „Plus la mise en scène sera l’oeuvre de l’enfant, plus il en tirera profit, plus il s’y passionnera, plus l’oeuvre aura vraiment ,un style““²¹⁶

Eine Inszenierung ohne Kostüm wäre selbst für Chancerel undenkbar. Da dies nicht nur notwendig, sondern vor allem eine Freude für die Teilnehmenden ist, findet es auch in den *Jeux Dramatiques* einen besonderen Stellenwert. So wie Chancerel dem Spiel vor Publikum eher abgeneigt gegenübersteht, verhält es sich nun auch mit dem Kostüm. Es werden keine naturalistischen Kostüme wie auf den großen Theaterbühnen gebraucht, sondern lediglich Utensilien, die ein Verkleiden mit Hilfe von Fantasie zur Folge haben. Dafür schlägt Chancerel vor, eine große Kiste mit verschiedensten Stoffen unterschiedlicher Farben und Materialien bereitzustellen. Aus diesen Stoffen lassen sich mithilfe diverser Hilfsutensilien, wie Kordeln, Tüchern, Perlenketten und Schnüren u.a. hervorragend die unterschiedlichsten Verkleidungen andeuten. Dabei reichen bereits

²¹⁴ Vgl. Chancerel, Léon: *Les Jeux Dramatiques*. S. 63

²¹⁵ Vgl. ebd. S. 130f

²¹⁶ Ebd. S. 131 „Je mehr die Inszenierung das Werk des Kindes ist, desto mehr wird es davon profitieren, desto begeisterter wird es davon sein, desto mehr wird das Gesamtwerk tatsächlich ,einen Stil‘ haben“ frei übersetzt von K.M.

wenige typische Details, die an den Stoffen angebracht werden, um bestimmte Personen und Rollen eindeutig darzustellen.²¹⁷ Auch das Verwenden von Masken befürwortet Chancerel, wenn das Alter oder der Körperbau eines Kindes absolut nicht dem der zu verkörpernden Rolle entspricht. Auch hier erscheint er als Gegner des Naturalismus und bevorzugt eine Stilisierung der Rolle durch einzeln hervorgehobene, charakteristische Merkmale.²¹⁸ Für Requisiten gibt es nur wenige Anforderungen: Sie dürfen nicht zu klein sein, damit sie gut für das aktive Spiel verwendbar sind, ihre Farben und Formen sollen mit den restlichen Materialien im Spiel harmonieren, und wie auch Kostüm und Maske, solide beschaffen, simpel und im besten Fall von den Kindern selbst erfunden und hergestellt sein. Der Bühnenraum und dessen Ausstattung sollten in ihren Eigenschaften mit der darzustellenden Handlung übereinstimmen. Dazu findet sich entweder ein natürlicher Raum oder man gestaltet sich einen Raum nach den eigenen Vorstellungen. Chancerel schlägt vor, im Vorfeld ein Farbkonzept für diesen zu finden, von welchem sich die Kostüme und Requisiten farblich gut abheben, um im Spiel besser zur Geltung zu kommen. Ausgestattet wird die Umgebung mit Hilfe von Trennwänden, Vorhängen, Papier- und Stoffbahnen, Wandfarbe, u.v.m. Die Kinder sollen auch bei der Gestaltung des Raumes selbst aktiv werden, eigene Ideen finden und diese umsetzen. Um sie dafür zu animieren, gibt Chancerel den Tipp, einen kleinen Wettkampf zu veranstalten, in welchem die Kinder einen Gegenstand oder einen Ort nach einem vorgegebenen Thema umgestalten sollen.²¹⁹

Diese ursprüngliche Methode der Jeux Dramatiques nach Léon Chancerel verbreitete sich auch außerhalb von Frankreich, so auch in der Schweiz, wo sie von Heidi Frei entdeckt und später weiterentwickelt wurde.

5.2 Die Weiterentwicklung der Methode - Heidi Frei

Heidi Frei wurde 1923 in Zürich geboren und zählt heute zu den GründerInnen der Jeux Dramatiques. Bereits in jungen Jahren kam sie über ihre Tätigkeit als Pfadfinderinnenführerin in Kontakt mit den Jeux Dramatiques nach Léon Chancerel. Gemeinsam mit zwei befreundeten Pfadfinderleiterinnen, Gret Spetzler und Lotti Brunschweiler, etablierte sie die Jeux Dramatiques in Pfadfinderübungen und Lagern in der französischen Schweiz. Es wurde vor allem das freie Märchenspiel, mit seiner

²¹⁷ Vgl. Chancerel, Léon: Les Jeux Dramatiques. S. 131ff

²¹⁸ Vgl. ebd. S. 136

²¹⁹ Vgl. ebd. S. 139ff.

Grundidee des Wanderns durch die Welt, der darin enthaltenen Prüfungen und Mutproben in Geländespiele und die abendlichen Lagerfeuerrunden eingebaut. Während ihrer Ausbildung zur Kindergärtnerin (1944-46) lernte Heidi Frei bei Mimi Scheiblauer die Rhythmisch Musikalische Erziehung mit den Kernelementen des Erlebens, Erkennens und Benennens kennen, was ihre zukünftige Arbeitsweise stark prägte. Ein halbjähriger Abendkurs für Regiearbeit unter der Leitung von Oskar Eberle 1946 ermöglichte ihr zudem einen ersten Zugang zu einem Spiel aus dem Erleben im Sinne des Theaterpädagogen Konstantin S. Stanislawski.²²⁰ Innerhalb dieses Kurses konnte Frei von dem interaktiven Vortrag einer jungen Schauspielerin enorm profitieren und beschreibt das dort Erlebte wie folgt: „Im Wesentlichen ging es darum, sich in eine vorgestellte Situation hineinzufühlen und in der selbst gewählten Rolle frei aus sich heraus zu agieren und zu reagieren.“²²¹ Frei entdeckte das enge methodische Zusammenspiel zwischen den drei Pädagogen Chancerel, Scheiblauer und Stanislawski und ließ ihre Erkenntnisse nach und nach in ihre Arbeit mit den Jeux Dramatiques einfließen. Bekräftigt wurde sie auf ihrem Weg durch die Entdeckung, dass Léon Chancerel theaterpädagogische Schriften von Stanislawski vom Russischen ins Französische übersetzt hatte²²², was für sie ein eindeutiger Beweis für den Einfluss Stanislawskis Grundprinzipien auf Chancerels ursprüngliche Jeux Dramatiques war. Aufgrund dieser Erkenntnisse wollte Heidi Frei die Jeux Dramatiques über weitere Bevölkerungsschichten hinaustragen.²²³ Heidi Frei modifizierte die ursprüngliche Methode der Jeux Dramatiques und arbeitete fortan mit Elementen der Theaterarbeit Stanislawskis und Bestandteilen aus der Heilpädagogischen Rhythmik Scheiblauers.²²⁴ Gemeinsam mit Georges Porret und René Ullmann entwickelte sie die Jeux Dramatiques weiter – weg vom reinen Kindertheater, hin zu einer selbständigen Theaterspielform für Erwachsene. Ab den 1960er Jahren wurden die Jeux Dramatiques vermehrt in Ausbildungseinrichtungen für soziale Arbeit, Ergotherapie, LehrerInnen, KindergärtnerInnen, Pfarrer und Gemeindehelfer eingesetzt.²²⁵ Im Jahr 1972 wurde die Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Jeux Dramatiques gegründet, die

²²⁰ Vgl. Rau, Ruth: Heidi Frei und die Entwicklung der Jeux Dramatiques. S. 154

²²¹ Frei, Heidi: Die Vision vom eigenständigen Theater. S. 9

²²² Anmerkung: „Constantin Stanislavski. Ma vie dans l'art.“ Übersetzt von Nina Gourfinkel und Léon Chancerel 1934.

²²³ Vgl. Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques: Ausdrucksspiel aus dem Erleben. Einführung, Methodik, Arbeitsblätter. Bern: Zytglogge² 1987. S. 11

²²⁴ Vgl. Weiss, Gabriele: Wenn die roten Katzen tanzen... Jeux Dramatiques für sozial- und heilpädagogische Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus 1999. S. 14

²²⁵ Vgl. Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques S. 11 und vgl. Rau, Ruth: Heidi Frei und die Entwicklung der Jeux Dramatiques. S. 155

durch ein breites Angebot an Kursen für Erwachsene unter Pädagogen und Therapeuten sehr bekannt wurde. Zwei der Teilnehmer, Karlheinz Moosig und Eva Peter Moosig verbreiteten die Idee der Jeux Dramatiques in Deutschland, wo sie 1985 die Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Ausdrucksspiel aus dem Erleben, mit Kursangeboten aus der Freizeitpädagogik, Fort- und Ausbildung, gründeten.²²⁶

1976 nahm Heidi Frei am San Francisco Dancers Workshop unter der Leitung von Anna Halprin teil, wo sie erste Erfahrungen mit Tanzpädagogik, Modern Dance und Dance as a Life Art machen konnte. Von Anna Halprin übernahm sie die Idee des RSPV-circles (*Resources – Score – Valuation – Performance*), welche sie für die Arbeit mit den Jeux Dramatiques adaptierte und 1978 ins Deutsche übertrug²²⁷ und zum RSPV-Zirkel (*Rohstoff – Spielvorbereitung – Praktische Durchführung – Verarbeitung*) machte, welcher im späteren Verlauf dieser Arbeit genauer betrachtet wird. Dieses Konzept wurde ab 1984 zur Grundlage des Ausdrucksspiels aus dem Erleben.²²⁸

Ebenso wurde Heidi Freis Arbeit an den Jeux Dramatiques durch ihre Erfahrungen mit den 1960er Gruppierungen, Encountergruppen und gruppendynamischen Prozessen beeinflusst. Sie wollte auch gruppentherapeutische Erkenntnisse einfließen lassen und ihre Spielform der Jeux Dramatiques eng mit Selbsterfahrungsprozessen verbinden.²²⁹

Heidi Frei erhielt tiefere Einblicke in die psychologische Bedeutung von Märchen durch den Kontakt mit dem Märchenforscher Max Lüthi und der Psychologin Gret Baumann-Jung sowie durch den Besuch verschiedener Märchenkurse und Vorlesungen am Jung-Insitut in der Schweiz. Daraufhin bot sie selbst ebenfalls gut besuchte Märchenkurse in Verbindung mit Jeux Dramatiques an und ließ auch die hier gewonnenen Erkenntnisse in ihre pädagogische Arbeit einfließen. Sie unterrichtete vier Jahre lang in der Demokratisch Kreativen Schule in Hombrechtikon und ab 1981 erhielt sie über ihren Kontakt zu der Lehrerin Myrtha Frei eine Lehrstelle für Erlebnistheater in Sonderschulklassen in Effretikon Zürich. Durch die enge Zusammenarbeit mit Myrtha Frei und den praktischen Umsetzungen der Jeux Dramatiques in Schulklassen entstanden die konkreten Strukturen für die Umsetzung derer in der Schule.²³⁰

„Das Theater ohne Theater bietet einen weiten, aber begrenzten Freiraum, in dem sich die Spielenden in geschützter, wohlwollender Atmosphäre dem inneren

²²⁶ Vgl. Rau, Ruth: Heidi Frei und die Entwicklung der Jeux Dramatiques. S. 155

²²⁷ Vgl. Weiss, Gabriele: Wenn die roten Katzen tanzen... S. 28

²²⁸ Vgl. Frei, Heidi: Die Vision vom eigenständigen Theater. S. 10

²²⁹ Vgl. Rau, Ruth: Heidi Frei und die Entwicklung der Jeux Dramatiques. S. 155

²³⁰ Vgl. ebd. S. 155

*Erleben öffnen und frei aus sich heraus reagieren können: Denn es gibt kein richtig und kein falsch. Der persönliche Ausdruck ist authentisch, wahrhaftig und kann nicht bewertet werden.*²³¹

Der Weg hin zum freien Spiel in Schulklassen und ein kindgerechter Umgang mit diesem freien Spiel war ein großes Anliegen Heidi Freis, doch machte sie selbst die Erfahrung, dass die Umsetzung im Klassenzimmer völlig neue Herausforderungen und Schwierigkeiten birgt, was Frei schließlich dazu animierte, ein Arbeitsbuch mit kindgerechten Anleitungen, „Jeux Dramatiques mit Kindern 2“, zu verfassen.²³²

5.2.1 Ausdrucksspiel aus dem (inneren) Erleben bei Heidi Frei

Das Ausdrucksspiel aus dem (inneren) Erleben, womit die Jeux Dramatiques im deutschsprachigen Raum auch bezeichnet werden, erlangte durch Heidi Frei und ihre Arbeit mit der Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques eine konkrete und strukturierte Spielanleitung. Im Folgenden werden die Grundpfeiler des Ausdrucksspiels nach Frei beschrieben.

Der Spielleiter und die Spielregeln

Am Beginn jeder Umsetzung von Jeux Dramatiques stehen ein Spielleiter und die zentralen Spielregeln. Der Spielleiter übernimmt die Aufgabe, die Gruppe auf das Spiel vorzubereiten. Zu dieser Vorbereitung zählen unterschiedliche Elemente. So geht es vor allem bei spielunerfahrenen Gruppen darum, die Lust am Spiel und die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten über diverse Aufwärm- und Lockerungsübungen zu wecken und eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in welcher die Teilnehmenden sich voll und ganz auf ihr eigenes Erleben und ihre inneren Wünsche einlassen können. Hierfür werden Spiele zum Einfühlen, Wahrnehmen, Spüren, Einzel-, Partner- und Gruppenübungen zur freien Bewegung, aber auch Hilfsmittel wie Musik, Tücher und Farben empfohlen. Die Spielenden sollen von anfänglichen Hemmungen und Leistungsdruck befreit werden.²³³ Letzteres stellt die größte Herausforderung an den Spielleiter und die Gruppe selbst dar, da vor allem durch andere Spielformen, wie z.B. das herkömmliche Rollenspiel, gewisse Verhaltensmuster erlernt wurden, in welchen der Anspruch an das eigene richtige

²³¹ Frei, Heidi: Die Vision vom eigenständigen Theater. S. 10f.

²³² Vgl. Rau, Ruth: Heidi Frei und die Entwicklung der Jeux Dramatiques. S. 155

²³³ Vgl. Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques S. 15f.

Handeln und Umsetzen zentral ist. Jeux Dramatiques vertreten aber den Grundsatz: „Es gibt kein Richtig und kein Falsch. Geschehen und –Entstehen lassen.“²³⁴

In kritischen Situationen sollte der Spielleiter die Grenzen der Spielenden erkennen und gleichermaßen Grenzen setzen. Bei der Rollenwahl sollte er oder sie unterstützend zur Seite stehen und dazu ermutigen eine Wunschrolle im Spiel zu übernehmen, oder aber davon überzeugen, dass der Verzicht auf die gewünschte Rolle völlig neue Wege für alternative Erfahrungen eröffnen kann. Durch Anerkennung und Förderung der freien Selbstentfaltung wird einerseits die Eigenverantwortlichkeit der Spielenden geschärft, was aber andererseits zu einem gewissen Durcheinander im Spielverlauf führen kann. Es liegt an dem Spielleiter dieses Durcheinander entweder zu stoppen und ad hoc neu zu ordnen, oder es geschehen zu lassen und erst in der Verarbeitungsphase zu thematisieren. Aufgrund der multifaktoriellen Anforderungen an den Spielleiter ist es für diesen wichtig seine eigenen Grenzen zu kennen.²³⁵

Unterstützt wird der Spielleiter durch die grundlegenden Spielregeln der Jeux Dramatiques, welche im Laufe der Zeit und durch weitere Vertreter der Methode noch an Umfang zugenommen haben. Die ursprünglich niedergeschriebenen Spielregeln lauten:

1. *Jeder kann sich Zeit lassen, mit seiner momentanen Stimmung in Kontakt zu treten.*
2. *Jeder kann sich seine Rolle selbst aussuchen.*
3. *Jeder spielt vor allem für sich selbst.*
4. *Jeder spielt so, wie er sich fühlt.*
5. *Jeder respektiert den Freiraum seiner Mitspieler.*
6. *Jeder darf Zuschauer sein, wenn er aus irgendwelchen Gründen nicht mitspielen kann.*²³⁶

Diese Spielregeln stellen einen groben Rahmen für das Spielgeschehen dar, welcher aber häufig situationsadäquat angepasst werden muss. In der Praxis kann es zu gewissen Widersprüchen innerhalb dieser Regeln und dem Spielverlauf kommen, weshalb ein Abändern oder sogar ein Weglassen einzelner Regeln empfohlen wird, um den Spielprozess nicht zu behindern.²³⁷ Viele Jeux-Trainerinnen erstellen so zum Beispiel eine eigene Zusammensetzung der Spielregeln für jede neue Gruppe mit der sie arbeiten. In der Anwendung mit Schülergruppen kann es hilfreich sein, die Regel des beobachtenden Miterlebens vorerst nicht zu erwähnen und erst darauf einzugehen, wenn einzelne Teilnehmer Unbehagen oder Unlust äußern, da es sonst eventuell dazu führen könnte,

²³⁴ Seidl-Hofbauer; Frej; Kreisel: Thater Spielen. Jeux Dramatiques. S. 21

²³⁵ Vgl. Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques S. 15

²³⁶ Ebd. S. 14

²³⁷ Vgl. ebd. S. 14

dass manche SchülerInnen von vornherein erst gar nicht ausprobieren am Spiel teilzunehmen, was für den Spielprozess sehr schade wäre und Einzelne am Erleben hindern könnte. Bei den verbleibenden Spielenden könnte außerdem das Gefühl des Beobachtetwerdens und einer Beurteilung seitens der Zusehenden erweckt werden, was in jedem Fall vermieden werden sollte.

Heidi Frei unterteilte die sechs oben genannten grundlegenden Spielregeln aus dem Jahr 1984 noch weiter für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen:

Spielregeln für Kinder

Im Ich-Bereich

- *Du spielst für dich selber und nicht für Zuschauer wie im Theater.*
- *Du bestimmst, was und wie du etwas spielen willst.*
- *Du spielst so, wie du dich fühlst.*

Im Sozial-Bereich

- *Du gibst deinen Mitspielern keine Anweisungen.*
- *Du korrigierst die anderen nicht und lachst nicht über sie.*
- *Du achtest darauf, dass du keinem Kind wehtust.*

Spielregeln für Leiter

- *Wir streben eine angstfreie Atmosphäre an.*
- *Wir ermöglichen den Spielern, sich einen Ort der Geborgenheit zu gestalten, wo sie geschützt und ungestört sein können.*
- *Wir führen bewusst vom Ich zum Partner zur Gruppe.*
- *Wir geben uns und den Spielern genügend Zeit.*
- *Wir nehmen die Ideen der Spieler auf.*
- *Wir versuchen, uns von vorgefassten Meinungen zu lösen, um die Ausdrucksmöglichkeit der Kinder nicht zu hemmen.²³⁸*

Innerhalb dieser Gliederung wird klar ersichtlich, dass es auf allen Ebenen, seitens der Teilnehmenden und der Leiter, um ein grundlegendes Wohlfühlen in der Situation geht. Nur in einer angstfreien Atmosphäre, in welcher sich die Teilnehmenden geborgen fühlen, kann freies und individuelles Erleben stattfinden.

Für die gezielte Vorbereitung auf das tatsächliche Ausdrucksspiel entwickelte Heidi Frei außerdem sogenannte Aufbaustrukturen. Diese Aufbaustrukturen versteht sie als Grundlage und Wegweiser für Spielfreude und Ausdrucksfähigkeit²³⁹. Sie stellen ein

²³⁸ Frei, Heidi: *Jeux Dramatiques mit Kindern* 2. S. 12

²³⁹ Vgl. ebd. S. 12

ausgeklügeltes Konzept der Spielvorbereitung dar. In Freis Werk „Jeux Dramatiques mit Kindern 2“ werden vier unterschiedliche Aufbaustrukturen erläutert.

Aufbaustruktur 1 dient als erste Grundlage und Anregung für späteres Theaterspielen und ist geeignet für Kinder von vier bis acht Jahren. Hierbei werden die Kinder spielerisch und entdeckend an Gegenstände und das grundlegende Jeux-Material herangeführt. Freigibt hier eine Spielanleitung für den Umgang mit verschiedensten Materialien wie Steinen, Federn, Chiffontüchern, Bananenschachteln, Spieltieren und Stühlen. Hierbei sind das Erforschen der Gegenstände selbst und das Entdecken der unterschiedlichen Spielmöglichkeiten mit den Gegenständen zentral. Mithilfe des Materials werden Spielräume gebaut, Geschichten erzählt, Bilder gelegt oder einfach nur miteinander in Kontakt getreten. Als Grundprinzip wird stets der folgende oder ein ähnlicher Ablauf eingehalten: auswählen – entdecken – einander zeigen – damit spielen – miteinander in Kontakt treten – ein Bild legen oder eine Geschichte erzählen, etwas bauen. Als Abschluss werden alle Kinder dazu angeleitet sich wieder auf sich selbst zu besinnen, dies geschieht durch ein im Spiel angeleitetes „ins Bett schlüpfen und sich ausruhen“ oder musikalische Elemente, wodurch die Kinder zur Ruhe kommen sollen. Innerhalb dieser Aufbaustruktur lernen die Kinder genügsam mit dem Jeux-Material umzugehen. Es muss genau abgewogen werden, was tatsächlich für das eigene Spiel benötigt wird und gemeinsam nach befriedigenden Lösungen gesucht werden, sollten mehrere Kinder mit denselben Materialien spielen wollen. Viele Kinder stürzen sich regelrecht auf die vorhandenen Gegenstände und haben Angst zu kurz zu kommen. Diese Einstiegsübungen helfen den Kindern dabei ihre Angst vor dem Zukurzkommen und die dadurch entstehenden Aggressionen abzubauen.²⁴⁰

Aufbaustruktur 2 setzt sich als Ziel, eine Beziehung der Kinder zu sich und ihrem Raum zu entwickeln und ist geeignet für Kinder ab sieben Jahren und Jugendliche. Mithilfe geeigneter Raum-Entdeckungsspiele sollen alle Elemente und Eigenschaften des Raums erkundet werden. Dabei werden alle Sinne aktiviert: genaues Betrachten des Raums ohne Bewegung, den Raum sehend oder sogar mit geschlossenen Augen ertasten, sich im Raum durch unterschiedliche Fortbewegungsmethoden bewegen, den Raum riechen und schließlich den Raum verändern. Innerhalb der ersten sinnlichen Annäherungen an den Spielraum stellen sich neue Erkenntnisse bei den Teilnehmenden ein, Eigenschaften und Dinge werden wahrgenommen, die bislang keinerlei Beachtung gefunden haben. Eine

²⁴⁰ Vgl. Frei, Heidi: Jeux Dramatiques mit Kindern 2. S. 13-24

Sensibilisierung für die alltägliche Umgebung findet statt. Mit dem letzten Punkt, der Raumgestaltung werden Tücher benutzt, um gewisse neue Formen ins Geschehen zu bringen. Dabei wird die Fantasie der Teilnehmenden angeregt und es werden häufig bereits kleine Geschichten gespielt.²⁴¹

Aufbaustruktur 3 eignet sich für alle Altersstufen und ermöglicht einen Einstieg in das Grundmotiv: Ruhe – Aktivität – Ruhe. Innerhalb des Spiels wird eine zirkuläre Bewegung durchstanden – von einem Ausgangspunkt, einem Ort der Ruhe und Entspannung gehen die Teilnehmenden auf Wanderschaft und erleben dabei allerhand Neues und entdecken die Plätze der Mitspielenden. Der Kreis schließt sich, indem alle wieder auf ihren Ausgangsplatz zurückkehren und an diesem sicheren Platz wieder zur Ruhe kommen. Frei stellt hier konkrete Spielanleitungen zur Verfügung, wie beispielsweise einen Tagesablauf zu gestalten – „die Urform der Geborgenheit“²⁴², das ordentlich und gemütlich bereitete Bett oder Nest wird bei Tagesanbruch verlassen, um spazieren zu gehen und die anderen Betten zu umrunden. Im Spiel wird es Abend und in der Dämmerung kehren die Teilnehmenden wieder an ihren Ort der Ruhe zurück, um schlafen zu gehen. Heidi Frei ergänzt hierbei, dass anstatt des Spazierengehens auch unterschiedliche Gangarten und imaginierte Untergründe ausprobiert werden können. Auch Märchenrollen und Fantasiegeschichten eignen sich für diese Aufbaustruktur.²⁴³

Aufbaustruktur 4 befasst sich schließlich mit dem Hinführen zum Erleben selbst. Heidi Frei bedient sich hier der Arbeiten Konstantin Stanislawskis. Sie schildert, dass sie das für sie Wesentliche in ihre Arbeit integriert habe, „und zwar die Möglichkeit, wie wir beim Theaterspiel zum Erleben und dadurch zum ‚wahrhaftigen und glaubwürdigen‘ Handeln kommen.“²⁴⁴ Diese Aufbaustruktur widmet sich der Frage, wie größere Kinder und Jugendliche an das Erleben herangeführt werden können, um das Ziel der Jeux Dramatiques zu verwirklichen und ist geeignet für Schüler ab elf Jahren. Frei verweist darauf, dass sie teilweise Stanislawskis Worte heranzieht, um den Verlauf dieser Sequenz zu schildern.²⁴⁵ Die Teilnehmenden sollen über innere Vorstellungsbilder in vorgestellten Situationen als sie selbst und nicht als vorgegebene Rolle handeln und sich so auf das Erleben einlassen. Durch das Nennen eines Themas oder das Vorstellen einer bestimmten

²⁴¹ Vgl. Leupi, Paula: Aufbaustruktur 2. Einstieg über Raumerfahrung. In: Frei, Heidi: Jeux Dramatiques mit Kindern 2. S. 25-26

²⁴² Frei, Heidi: Jeux Dramatiques mit Kindern 2 S. 27

²⁴³ Vgl. ebd. S. 27-37

²⁴⁴ Ebd. S. 38

²⁴⁵ Vgl. ebd. S. 38

Situation, wie z.B. im finsternen Wald verloren gegangen zu sein, entstehen innere Bilder darüber und diese inneren Bilder versetzen uns in die dazugehörige Stimmung. Über unser emotionales Gedächtnis gelangen wir mithilfe dieser inneren Vorstellungsbilder zu den entsprechenden Gefühlen und das Erleben der Situation wird ermöglicht. Frei stützt sich hier auf drei Merkmale nach Stanislawski, die das Erleben ermöglichen und woraus wiederum Handlungen hervorgehen:

- *Die vorgestellte Situation*
- *Das magische Wörtchen „Wenn“*
- *Die daraus entstehende, folgerichtige Handlung*²⁴⁶

Schüler, welche bereits Theatererfahrung gemacht haben, neigen dazu, Erwachsene oder bestimmte Posen anderer zu imitieren, um bestimmte Reaktionen beim Publikum hervorzurufen. Die Gefahr des Kopierens wird umgangen, indem die Schüler innerhalb dieser Sequenz sich selber spielen und nicht eine vorgegebene Rolle einnehmen. Durch die inneren Vorstellungsbilder und vorgestellten Situationen werden Ausdruck und Handlung mit der Zeit natürlich und automatisiert. Dabei lernen die Schüler, etwas geschehen und entstehen zu lassen, ganz im Gegensatz dazu, etwas gut machen zu müssen. Unterstützt wird das Erleben dadurch, dass innerhalb dieses Spiels nicht gesprochen wird. Die vorgestellten Situationen können spontane Fantasiegeschichten, beschreibende Texte oder erzählte Situationen mit plötzlichen Überraschungen sein, welche der Leiter begleitend erzählt oder laut vorliest.²⁴⁷

Die Spielarten

Wie bereits erwähnt arbeiten die Jeux Dramatiques mit ganz unterschiedlichen Ausgangsmedien und Spielimpulsen. Das Ausdrucksspiel wird unterschieden in Spiel mit Text und Spiel ohne Text, wozu sich Bilder, Musik, gezielte Themen, Symbole, kleine oder große Dinge, usw. eignen – all jenes, wodurch bei den Teilnehmenden intensive innere Bilder als Ausgang für das innere Erleben entstehen. Im Folgenden soll lediglich das Spiel mit Text genauer beleuchtet werden.

Für das Spiel mit Text eignen sich die unterschiedlichsten Textarten, von Gebrauchstexten bis hin zu Märchen, Metaphern, Kochbücher, Jugendbücher, literarische Texte, Sagen, Legenden, Gedichte, Geographiebücher, Liederbücher, Informationen aus der Geschichte, einzelne Wörter, Bibelstellen, u.v.m. „Empfehlenswert sind Texte mit klarer Handlung und bildhaft einfacher Sprache, die wenig direkte Rede und lange

²⁴⁶ Frey, Heidi: Jeux Dramatiques mit Kindern 2. S. 38

²⁴⁷ Vgl. ebd. S.38-40

Schilderungen aufweisen²⁴⁸. Für die Wahl eines geeigneten Textes sollte man sich im Vorfeld fragen, was man mit dem Text erreichen möchte; ob es ein Thema in der Gruppe gibt, wofür ein Text geeignet wäre; ob man überhaupt mit dem Thema des Textes arbeiten möchte; ob der Text genügend ersichtliche Rollen für die Spielenden aufweist; ob es wichtig ist, dass die Handlung zum Text fließt und was man zur eigenen Sicherheit benötigt.²⁴⁹

Es werden heute drei Spielformen mit Text unterschieden, die sich in ihrem Schwierigkeitsgrad unterscheiden, siehe dazu Kapitel 4.3. Zunächst, bei Heidi Frei, die klassische Form – Spiele zu Text, welche sich besonders für Spiel-AnfängerInnen eignen, da die Handlung hierbei geführt ist. In dieser Spielform stellt der Text die Vorlage für das Spiel dar. Der Text wird ein bis zwei Mal vom Spielleiter laut vorgelesen. Daraufhin werden innere Bilder über Vorgelesenes ausgetauscht, um dadurch die Vorstellungskraft für die Rollen und den Handlungsablauf zu aktivieren. Anschließend werden die vorkommenden Rollen verbal gesammelt und gewählt. Der Text wird abermals laut gelesen, wozu nun simultan gespielt wird. Aufgabe des Spielleiters ist es, durch sensibles Beobachten, angepasstes Lesetempo und etwaige Wiederholungen einzelner Textpassagen das Spiel zu stützen und den Spielfluss dadurch zu gewährleisten.²⁵⁰

Der Spielverlauf

Der typische Spielverlauf in den Jeux Dramatiques ist gekennzeichnet durch vier, in ihrer Abfolge immer gleichbleibenden Schritte, dem R-S-P-V-Zirkel. Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels beschrieben, übertrug Heidi Frei dieses Modell aus dem anglo-amerikanischen Raum 1978 ins Deutsche. Ursprünglich entwickelten die Amerikaner Lawrence Halprin und seine Frau Anna Halprin den RSVP-Zirkel, wobei *R* für *Resources*, *S* für *Score*, *V* für *Valuaction* und *P* für *Performance* stehen, um innerhalb einer Gruppe kreative Prozesse in Gang zu setzen und zu sammeln²⁵¹. Heidi Frei entwickelte diesen Zirkel für die Arbeit mit den Jeux Dramatiques und mit Anna Halprins Erlaubnis weiter zu dem heute grundlegenden RSPV-Zirkel mit *R* = *Rohstoff*, *S* = *Spielvorbereitung*, *P* = *Praktische Durchführung* und *V* = *Verarbeitung*. Den Abschluss bildet nun nicht mehr, wie bei Halprin, eine Aufführung vor Publikum (*P*), sondern die Verarbeitungsphase (*V*),

²⁴⁸ Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques. S. 17

²⁴⁹ Vgl. Seidl-Hofbauer; Frei; Kreisel: Thater Spielen. Jeux Dramatiques. S. 23

²⁵⁰ Vgl. ebd. S. 23f.

²⁵¹ Vgl. Weiss, Gabriele S. 27

in der Erlebtes reflektiert wird. Die Bezeichnung Zirkel verweist auf die Kreisbewegung innerhalb der Jeux Dramatiques. Wurden die vier einzelnen Schritte einmal durchlaufen, so können die gemachten Erfahrungen und Erlebnisse Anstoß für ein neuerliches Spiel geben und der Kreis beginnt erneut von vorne.²⁵² Anhand der nachfolgenden Abbildung wird nicht nur die zirkulare Bewegung des Spiels deutlich, sondern es werden auch die wechselseitigen Beziehungen zwischen der Spielgruppe und den einzelnen Spielern verdeutlicht.

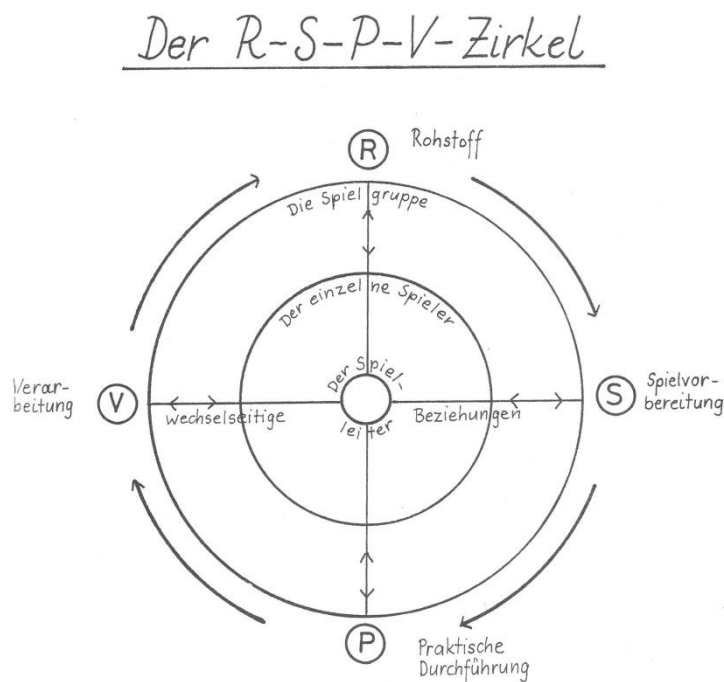


Abbildung des R-S-P-V-Zirkels²⁵³

In einem ersten Schritt wird der Rohstoff für das gemeinsame Spiel gewählt. Unter Rohstoff wird hierbei ein Thema, ein Text, ein Bild, all das, worauf das Spiel aufbaut verstanden. Dabei fließen die Wünsche, Bedürfnisse und Zielvorstellungen der gesamten Gruppe, also auch der Spielleiterin ein. Die Auswahl eines Rohstoffes kann entweder durch den Leiter, die Gruppe oder ein Gruppenmitglied erfolgen. Bestimmt der Spielleiter einen Rohstoff für das Spiel, so wählt er diesen aufgrund seiner Überlegungen zu der Situation der Gruppe aus. Hierbei fließen Spielerfahrung, aktuelle Probleme innerhalb der Gruppe, die bearbeitet werden sollen, Wünsche der Teilnehmer, Selbständigkeit und Begeisterungsfähigkeit der Gruppe mit ein. Die Gruppe wählt den Rohstoff aufgrund der

²⁵² Vgl. Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques: Ausdrucksspiel aus dem Erleben. S. 27

²⁵³ Ebd. S. 27

auftretenden Wunschrollen der einzelnen Gruppenmitglieder. Hat ein einzelnes Gruppenmitglied einen Wunsch oder eine Spielidee, so kann auch eine Einzelperson den Rohstoff wählen, während die anderen darauf eingehen. Die zu spielenden Rollen ergeben sich laut Frei aus dem ausgewählten Thema oder dem Text. Dabei gilt es zu beachten, wie viele Spieler für die wichtigsten Rollen benötigt werden, welche zusätzlichen Rollen es gibt und ob einzelne Rollen mehrfach besetzt werden können. Mit Absicht wird nicht von Haupt- oder Nebenrollen gesprochen, da jede einzelne Rolle wichtig ist und es innerhalb des Spiels keine Hierarchie oder Wertung gibt. Gabriele Weiss ergänzt, dass sich auch aus den Rollenwünschen selbst ein Thema oder eine Geschichte ergeben kann²⁵⁴. In dieser ersten Phase werden bereits die möglichen Spielplätze, das nötige Einkleiden und die benötigten Requisiten besprochen.²⁵⁵

In einem zweiten Schritt, der Spielvorbereitung wird der Rohstoff konkretisiert. Zunächst werden die Teilnehmenden durch Einstiegsspiele und Lockerungsübungen an das Spiel herangeführt (siehe hierzu Kapitel 4.2.1, Aufbaustrukturen). Diese Aufwärmspiele können bereits an das Thema der Spielsequenz angelehnt sein und schwierige Szenen und Handlungen des Spieltextes können ausprobiert werden. Anschließend wird das Thema vorgestellt, indem der Text einmal laut vorgelesen wird.²⁵⁶ Die Teilnehmenden versuchen sich auf das Thema einzulassen, indem sie an eigene Erfahrungen und Erlebnisse mit diesem denken und innere Vorstellungsbilder generieren. Diese inneren Vorstellungsbilder sollen im Spiel ihren Ausdruck finden. Zudem soll ausgedrückt werden, welche Wünsche die Teilnehmenden in Bezug auf das geplante Spiel haben. Über das Einfühlen in den Text entwickelt sich die Phase der Rollenwahl. Da die Rollen nicht vom Leiter oder von anderen Gruppenmitgliedern bestimmt werden, benötigt diese Phase ausreichend Zeit. In einer ersten Runde teilen alle Gruppenmitglieder dem Plenum ihren ersten Rollenwunsch mit. Alles ist spielbar, egal ob Menschen, Tiere, unbelebte Objekte, wie Steine, Mauern oder Stimmungen und symbolische Rollen, wie die Hoffnung, der Weihnachtszauber, etc. Sollten mehrere Schüler dieselbe Rolle wählen, so soll miteinander besprochen werden, warum genau diese Rolle wichtig für sie ist und was sie ihnen bedeutet. Eine mögliche Lösung wäre, wenn sich der eine vorstellen könnte,

²⁵⁴ Vgl. Weiss, Gabriele S. 28

²⁵⁵ Vgl. Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques S. 28 UND vgl. Frei, Heidi: Jeux Dramatiques mit Kindern 2. S. 50

²⁵⁶ Anmerkung: Hier wird bewusst nur von Texten als Rohstoff geschrieben, da die Arbeit mit Texten den Kern dieser Diplomarbeit darstellt.

etwas anderes zu spielen und seine Rolle dem anderen überlässt. Es ist aber auch möglich eine Rolle mehrfach zu besetzen. In einer zweiten Runde werden die Rollen fixiert. Schüler, die in der ersten Runde noch keine passende Rolle gewählt haben, können nun, eventuell angeregt durch die Rollenwahl und Begründungen der anderen, eine Rolle für sich finden. Es sollte hierbei auch geklärt werden, welche Rollen noch nicht besetzt wurden. Manche Spieler entscheiden sich in dieser Runde für eine andere Rolle als zuvor, wenn diese ihnen nun besser zusagt. Wenn ein Teilnehmer nicht mitspielen möchte, so ist es essentiell, nach den Gründen dafür zu fragen und diese auch zu akzeptieren. Eventuell ist ein klangliches Begleiten des Spiels möglich, oder die Rolle eines zusehenden Spielers wird eingenommen. Wichtig für die Rollenwahl ist das „intensive Besinnen auf sich selbst“²⁵⁷, was die Teilnehmenden zu den folgenden Fragen führt: „Was möchte ich sein? Wo möchte ich sein? Was möchte ich machen?“²⁵⁸ Diese Fragen animieren zum letzten Schritt der Vorbereitungsphase, dem Gestalten der Spielplätze. Sobald die Rollenwahl vollständig abgeschlossen ist, was bedeutet, dass alle Spieler mit ihren gewählten Rollen zufrieden sind, beginnt das Verkleiden und Einrichten der Spielorte. Die zur Verfügung gestellten Materialien, bestehend aus vielen bunten Tüchern und Stoffen in unterschiedlichen Größen, sowie Ketten, Wäscheklammern, Hüte, etc. werden von den Spielern gesichtet und frei gewählt. Jeder entscheidet selbst, ob und wie er sich kostümieren möchte. Die einzelnen Orte des Spielverlaufs werden gestaltet. Mithilfe der Tücher kann allerhand Neues entstehen, wie Höhlen, Schlösser, Häuser, Bäume, usw. In dieser Phase können die Teilnehmenden sich beraten und gemeinsam entscheiden, wie der Spielraum eingerichtet wird. Schwierig zu spielende Szenen können vorab besprochen werden, z.B. wie ein Schiff, das von zwei Spielern dargestellt wird, einen dritten Mitspieler über das Meer bringen kann. Die Spielvorbereitung ist vollständig abgeschlossen, wenn die wichtigsten Unklarheiten geklärt und alle Spieler bereit für das Spiel sind.²⁵⁹

Der dritte Schritt ist nun die Praktische Durchführung. Kurz bevor das Spiel beginnt, nehmen alle Spieler ihre Plätze ein. Durch einen Moment der Ruhe und Stille konzentrieren die Teilnehmer sich auf ihre Rolle und stimmen sich innerlich auf das Spiel ein. Die Stille hält noch einen Augenblick an, bevor das Spiel mit einem klanglichen Zeichen, meist einem Gongschlag beginnt. „Im Verlauf spielt jeder seine Rolle aus dem

²⁵⁷ Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques S. 30

²⁵⁸ Ebd. S. 30

²⁵⁹ Vgl. ebd. S. 29-33 UND vgl. Frei, Heidi: Jeux Dramatiques mit Kindern 2. S. 50f.

spontanen Erleben und seiner persönlichen augenblicklichen Vorstellung.“²⁶⁰ Das Spiel verläuft parallel zu dem erneut vorgelesenen Text. Die Spieler lassen sich voll und ganz darauf ein und verzichten auf Sprache. Nonverbale Laute können das Geschehen jedoch begleiten, wie das Rauschen eines Baches, Gähnen, uvm. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden liegt ganz bei sich selbst und dem Folgen der Geschichte. Um das Spiel zu beenden und die Teilnehmenden wieder in die Alltagsrealität zurückzuholen wird erneut das klangliche Zeichen, der Gongschlag gegeben.²⁶¹

Der vierte und somit letzte Schritt des R-S-P-V-Zirkels ist die Verarbeitung oder das Nachgespräch. Die Teilnehmenden werden direkt nach dem Ende der Praktischen Durchführung, möglichst noch in ihren Verkleidungen in einen Kreis gebeten. Hier sprechen die Spieler über ihre Erfahrungen und Erlebnisse im Spiel. Sie werden aufgefordert zu erzählen, wie das Spiel für sie war, was sie dabei erlebt haben, welche Höhepunkte oder Tiefpunkte sie durchlebt haben, wie sie sich jetzt fühlen, wie sich das gemeinsame Spiel mit anderen angefühlt hat und was ihnen gefallen und was sie gestört hat. Durch den gegenseitigen Austausch über Erlebnisse und emotionale Befindlichkeiten während des Spiels werden diese noch einmal nachvollzogen und das eigene Wahrnehmungsspektrum wird erweitert. Der Prozess von der Selbstoffenbarung zur Selbsterkenntnis wird dadurch vollzogen. Das Ausdrucksspiel rückt somit auf die Erfahrungsebene. Innerhalb des Nachgesprächs ist es besonders wichtig auf die wichtigsten Regeln der Kommunikation einzugehen. Die Teilnehmer sollen einander aufmerksam zuhören und einander ausreden lassen, sie sollen versuchen sich in die anderen einzufühlen, um besser zu verstehen und jeder soll für sich selbst sprechen. Der Spielleiter kann die Spieler ermuntern, sich so zu artikulieren, wie sie sich im Moment fühlen. Oberstes Gebot stellt der respektvolle Umgang miteinander dar, indem sich die Spieler nicht gegenseitig beurteilen oder sogar abwerten.²⁶²

Aus den Erfahrungen und Erlebnissen eines Spielzyklus können sich Wünsche für ein weiteres Ausdrucksspiel ergeben. An eine Situation, die heute unzufriedenstellend aufgelöst wurde kann beim nächsten Mal völlig anders herangegangen werden. Wünsche nach Veränderung innerhalb der eigenen Handlungsmuster treten häufig auf, was aber einen wertvollen Lernprozess innerhalb der eigenen Handlungsfähigkeit und

²⁶⁰ Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques S. 34

²⁶¹ Vgl. Frei, Heidi: Jeux Dramatiques mit Kindern 2. S. 53

²⁶² Vgl. Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques S. 36-37 UND vgl. Frei, Heidi: Jex Dramatiques mit Kindern 2. S. 53

Wahrnehmung mit sich bringt. Gabriele Weiss fasst zusammen, dass der R-S-P-V-Zirkel „somit Ausdruck eines vielfachen dynamischen Prozesses zwischen Spielleiterin, einzelnen MitspielerInnen und der Spielgruppe als ganzer, aber auch im inneren Erleben der einzelnen“²⁶³ ist.

5.3 Die Verbreitung der Methode - Marion Seidl-Hofbauer

In diesem Unterkapitel soll die momentane Anwendung und Umsetzung der Methode der Jeux Dramatiques erläutert werden. Heidi Freis klar strukturierter Aufbau der Jeux Dramatiques stellt die Grundlage für alle weiteren Vertreter der Methode dar und mündet innerhalb Österreichs in den methodischen Schriften von Marion Seidl-Hofbauer.

Freis Pionierarbeit in der Schweiz wurde von dem Ehepaar Eva Peter-Moosig und Karlheinz Moosig, die bei Heidi Frei gelernt haben, in Deutschland unter dem Namen „Ausdrucksspiel aus dem Erleben“ fortgesetzt. Eva Peter-Moosig arbeitet seit 1984 als Ausbilderin in Deutschland und seit 1991 auch in Österreich. Die Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft „Ausdrucksspiel aus dem Erleben“ haben maßgeblich zur Verbreitung der Methode beigetragen.²⁶⁴

Durch die diplomierte Behindertenpädagogin²⁶⁵ Marion Seidl-Hofbauer kamen die Jeux Dramatiques schließlich 1988 nach Österreich. Sie arbeitet als Ausbilderin der deutschen Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques und leitet seit 1991 die Jeux Dramatiques Ausbildung in Österreich. Sie war bereits an der Gründung der Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques Österreich beteiligt.²⁶⁶ Seidl-Hofbauers langjährige Arbeit mit Groß- und Kleingruppen und ihr Kontakt zu Lehrerinnen und Lehrern, die ihr immer wieder methodische Fragen stellten, die sie nicht ad hoc beantworten konnte, weckten ihr vermehrtes Interesse an Schulklassen. Im Vorwort zu „Jeux Dramatiques in der Grundschule“ schildert sie ihre bewegenden Eindrücke in Klassenräumen, wie sie überraschende Veränderungen von Haltungen einzelner Schülergruppen miterleben konnte. Diese Erfahrungen animierten sie schließlich dazu, ein Werk über gezielten Umgang mit den Jeux Dramatiques im schulischen Kontext zu verfassen. Speziell die spezifischen Voraussetzungen innerhalb der Gruppe einer Schulklasse, wie die

²⁶³ Weiss, Gabriele: Wenn die roten Katzen tanzen. S. 29

²⁶⁴ Vgl. Seidl-Hofbauer, Marion: Jeux Dramatiques in der Grundschule S. 9 UND vgl. Seidl-Hofbauer, Marion u.a.: Theater Spielen. Jeux Dramatiques. S. 221

²⁶⁵ <http://www.arge-jeux-dramatiques.at/index.php?article=leiterinnen®ion=steiermark&userid=14> (letzter Zugriff am 29.08.2017)

²⁶⁶ Seidl-Hofbauer, Marion u.a.: Theater Spielen. Jeux Dramatiques. S. 222

Klassengröße von durchschnittlich 26 Schülerinnen und Schülern, das ähnliche Alter und dennoch der unterschiedliche Reifegrad dieser und das enge räumliche Miteinander in den Klassenräumen weckten ihr Interesse.²⁶⁷ Marion Seidl-Hofbauer sieht in den Jeux Dramatiques eine Möglichkeit, Lebenserfahrung zu sammeln, die eigenen Gefühle kennenzulernen und den Umgang damit zu üben, außerdem eine Methode für das Arbeiten in Integrationsgruppen und für die Arbeit mit Schülern mit nicht deutscher Muttersprache.²⁶⁸

5.3.1 Jeux Dramatiques bei Marion Seidl-Hofbauer

Seidl-Hofbauer greift die methodischen Grundlagen Heidi Freis auf und verändert diese nur minimal. Die nachfolgenden Informationen entstammen den beiden Methodenhandbüchern „*Jeux Dramatiques in der Grundschule*“ und der neu aufgelegten Gemeinschaftsarbeit der drei Arbeitsgemeinschaften in Deutschland, Österreich und der Schweiz „*Theater Spielen. Jeux Dramatiques*“. Wobei letzteres die Einflüsse aller Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft beinhaltet und somit die methodischen Inhalte nicht klar abgegrenzt werden können. In dem folgenden Abschnitt liegt das Hauptaugenmerk auf den heute praktizierten Techniken der Jeux Dramatiques.

Der Spielleiter und die Spielregeln

Bei Marion Seidl-Hofbauer begleitet der Spielleiter die Gruppe ebenso während des Spiels. Einerseits als miterlebender Zuseher, der das Spiel einleitet und beendet und etwaige technische Hilfsmittel bedient, wie eine Musikanlage, andererseits als lesende Instanz, die die Spielenden durch das Lesen des Textes unterstützt, sie zum eigenen Erleben animiert, Wünsche und Spielimpulse aufnimmt und diese einfließen lässt, dabei aber weder Einfluss nimmt oder die Spielenden unter Druck setzt. Der Spielleiter kann auch erzählend begleiten und die freie Improvisation der Spielenden sprachlich stützen.²⁶⁹

Eine bedeutende Neuerung tritt bei Seidl-Hofbauer nun damit auf, dass sie zwischen Klassensituationen unterscheidet, in welchen die Lehrerin am Spiel teilnimmt, als Begleitlehrerin fungiert oder aber selbst die Leitung des Spiels übernimmt. Die Lehrerin als Spielleiterin muss Wertungen und Leistungserwartungen hinter sich lassen. Im Spiel können die Schülerinnen und Schüler völlig anders wahrgenommen werden, als im

²⁶⁷ Vgl. Seidl-Hofbauer, Marion u.a.: Theater Spielen. Jeux Dramatiques. S. 4

²⁶⁸ Vgl. Seidl-Hofbauer, Marion: Jeux Dramatiques in der Grundschule S. 5ff

²⁶⁹ Vgl. ebd. S. 13 UND vgl. Seidl-Hofbauer, Marion u.a.: Theater Spielen. Jeux Dramatiques. S. 20

herkömmlichen Unterricht und Erkenntnisse über die aktuelle Klassensituation können gemacht werden. Seidl-Hofbauer empfiehlt diese Spielsituation auch in Hinblick auf die Aufarbeitung von Klassenproblemen und Gewaltprävention. Zu den Aufgaben der Spielleiterin gehören, wie auch bei Heidi Frei:

- das Anbieten eines Spielimpulses, also die Wahl des geeigneten Rohstoffes;
- das Schaffen einer bejahenden Atmosphäre, um ein Einlassen auf das Spiel erst zu ermöglichen. Hierzu bedarf es einem offenen, freundlichen und wertschätzenden Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Sie sollen sich angenommen fühlen, um auch sich selbst und ihr Spielumfeld wertschätzend anzunehmen.
- klare Anweisungen in der Anleitung des Spiels zu geben
- das Setzen von klaren Grenzen, um den Spielern Hilfe und Struktur zu geben
- das Erzählen des Textes und dabei sensibel durch den Spielverlauf führen, um den Ausdruck der Spielenden zu unterstützen
- Warten bis die Spieler handeln und die eigene Unruhe ablegen, geschehen lassen
- das Annehmen der Ist-Situation
- das Hier und Jetzt zu unterstützen
- genaues Hinschauen ohne dabei kontrollieren, bewerten oder einordnen zu wollen, sondern offen wahrzunehmen und Anteil zu nehmen
- achtsames Hinspüren und sich selbst zurücknehmen
- nicht manipulieren und zu einem gewählten Spielergebnis drängen, sondern vielmehr den Spielprozess fördern
- persönliche Themen ausblenden²⁷⁰

Marion Seidl-Hofbauer fasst zusammen, dass „die Summe dieser integrierten Aufgaben [...] die Souveränität der Spielleitung aus[macht].“²⁷¹

Die Spielregeln der Jeux Dramatiques wurden von Seidl-Hofbauer für die Arbeit mit Schulklassen noch einmal in drei Bereiche unterteilt. Einerseits „die Spielregeln, die die Jeux Dramatiques vom herkömmlichen Theater unterscheiden“ und „die Spielregeln, die für jeden Schauspieler gelten und so etwas wie Ehrensache sind“²⁷². Innerhalb dieser beiden Bereiche finden sich die bereits weiter oben geschilderten Spielregeln wieder. Erst im dritten Bereich finden sich neue Spielregeln wieder. Seidl-Hofbauer erläutert hier

²⁷⁰ Vgl. Seidl-Hofbauer, Marion: Jeux Dramatiques in der Grundschule. S. 19-23

²⁷¹ Ebd. S. 23

²⁷² Ebd. S. 14

Regeln, „die aus pädagogischen Gründen nicht offen gelegt oder umformuliert werden“²⁷³. Wie an anderer Stelle bereits erörtert, zählt hierzu die Regel des zusehenden Mitspielers, aber um nicht „indirekt zum Zuschauen aufzufordern“²⁷⁴, sollte diese Regel nicht sofort preisgegeben werden. Neu sind nun die sogenannten Stoppregeln. Ein „STOPP“ vonseiten der Spielleitung erklingt gleichzeitig mit dem Klangsignal, dem Gongschlag, lässt alle Spieler in ihrer momentanen Handlung einfrieren und dient dazu, auftretende Probleme im Spielverlauf verbal zu klären. Mit dem erneuten Klangsignal geht das Spiel weiter. Ein „STOPP“ vonseiten der Spieler dient demselben Zweck, kommt aber nur in Sonderfällen und sehr reifen Spielgruppen vor. In bestimmten Fällen kann das „STOPP“ auch als besonderes Thema verwendet werden, vor allem wenn in Klassen Missbrauchs- und Suchtthemen oder das Thema des Grenzen Setzens behandelt werden.²⁷⁵ Hierbei dient das verbale Signal als Hilfestellung und Schutz vor Eskalation. Marion Seidl-Hofbauer empfiehlt, nur wenige Spielregeln preiszugeben, da zu viele Regeln erst recht zum Überschreiten dieser führen können.

Die Spielarten

Die Spielarten von Heidi Frei bleiben an sich erhalten, aber das Spiel zu Text wird neben der klassischen Form – Spiele zu Text (siehe Kapitel 4.2.1 Spielarten) ergänzt um die *erweiterte Form – Spiele nach Text* und die *experimentelle Form – Freies Spiel mit Textimpuls*.

Bei *Spiele nach Text* dient der Text zunächst als Spielvorlage. Er wird einmal vorgelesen, die Rollen ergeben sich aus dem Text, können aber durch individuelle Wünsche inhaltlich passend ergänzt werden. Vor Spielbeginn wird der Text noch einmal gelesen und der Handlungsablauf besprochen. Die praktische Durchführung verläuft ohne begleitendes Lesen, aber Textimpulse am Beginn und am Ende sind möglich. Diese Form eignet sich für kleine Gruppen mit Jeux Dramatiques Erfahrung.

Das *Freie Spiel mit Textimpuls* eignet sich ebenso für Gruppen mit Jeux Dramatiques Erfahrung, da der Spielverlauf bedeutend komplexer ist. Hier dient der Text nur als Spielimpuls, aus welchem sich das eigentliche Spielgeschehen entwickelt. Die Rollen werden aufgrund eigener Wünsche und des Spielimpulses gewählt. Die praktische Durchführung kann mit oder ohne Textbegleitung stattfinden und der Handlungsablauf ergibt sich frei aus den Rollen heraus. Diese Form des freien Spiels eignet sich für alle

²⁷³ Seidl-Hofbauer, Marion: Jeux Dramatiques in der Grundschule. S. 15

²⁷⁴ Ebd. S. 15

²⁷⁵ Vgl. ebd. S. 15

Unterrichtsfächer. Hierbei können soziokulturelle Zusammenhänge innerhalb der unterschiedlichsten Themenbereiche erfahren und erprobt werden, so z.B. im Fach Geographie, um die Lebensweise unterschiedlicher ethnischer Gruppierungen zu erforschen, oder anhand historischer Texte, um ein möglichst authentisches Bild der vergangenen Lebenswelten zu konstruieren.²⁷⁶

Der Spielverlauf

Marion Seidl-Hofbauer hält sich strikt an den R-S-P-V-Zirkel von Heidi Frei.

Nach der Findung des Rohstoffes folgt als zweiter Schritt die Spielvorbereitung. In dieser Phase arbeitet auch sie mit Einstiegs- und Hinführungsspielen, mit der Ergänzung, dass es hierbei mehreren Spielern ermöglicht werden kann, Erfahrungen in einer bestimmten Rolle zu machen, die sonst im Spiel nur einer Person vorbehalten wären. Für die Rollenwahl werden von Seidl-Hofbauer mehrere Runden vorgegeben. In einer ersten Runde werden die inneren Vorstellungsbilder der Teilnehmenden besprochen, was ein Finden möglicher Rollen ermöglicht. In der zweiten Runde werden alle für dieses Spiel möglichen Rollen genannt. In der dritten Runde nennt jeder Spielende seine Wunschrolle. Hierbei kann es zu Mehrfachnennungen kommen oder die für das Spiel zentralen Rollen werden nicht gewählt. An diesem sehr sensiblen Punkt der Rollenfindung bedarf es Geduld und Einfühlungsvermögen, um gemeinsam Lösungen zu finden. Der Entscheidungsprozess wird von der Leiterin durch gezielte Fragestellungen unterstützt, z.B.: „Was ist mir an dieser Rolle besonders wichtig?“²⁷⁷, und es kann sich eine völlig neue Rollenverteilung ergeben. „Dieser Entscheidungsprozess fördert kreativ die Fähigkeit, neue Lösungen anzustreben und zu finden.“²⁷⁸ Um das Einfinden ins Spiel zu erleichtern, sollen die Rollen möglichst klar und eindeutig fixiert werden und die Teilnehmenden sollen sich ihrer persönlichen Bedeutung der Rolle bewusst sein. Im Anschluss daran werden die Spielplätze eingerichtet und die Teilnehmenden kleiden sich ein. Seidl-Hofbauer schlägt hierzu eine hierarchische Reihenfolge vor; die zentralen Orte und Personen sollen nach gemeinsamer Absprache zuerst platziert werden, alle anderen Rollen bauen ihre Spielplätze je nach Inhalt, sozialer Strukturen und Wünschen der Spielenden rundherum auf. Nachdem alle Spielenden ihre Plätze eingenommen haben, folgt „das Ritual der Vorstellungsrunde“²⁷⁹, in dem jede und jeder Einzelne gefragt wird:

²⁷⁶ Vgl. Seidl-Hofbauer, Marion u.a.: Theater Spielen. Jeux Dramatiques. S. 25

²⁷⁷ Ebd. S. 18

²⁷⁸ Ebd. S. 19

²⁷⁹ Ebd. S. 20

„Du bist und du möchtest“²⁸⁰. Mithilfe der Antwort auf diese Frage werden die eigene Rolle und das, was im Spiel erlebt werden möchte, klar definiert und den Spielenden wird dadurch ermöglicht, ein gemeinsames Spiel mit den Anderen unter Berücksichtigung der eigenen Vorstellungen und Wünsche zu erleben.

Darauf folgt, wie auch bei Heidi Frei, die Phase der Praktischen Durchführung, die ebenfalls durch ein klangliches Zeichen, den Gongschlag signalisiert wird.

*„Das persönliche Empfinden, der spontane individuelle Ausdruck der Spieler und ihr Einlassen auf die Gemeinschaft haben während des Spiels Priorität. Während dieser Zeit brauchen die Spieler nicht zu reden. Das Weglassen der Sprache ermöglicht eine Dynamik, durch die sich viele unserer schöpferischen Anteile entfalten.“*²⁸¹

Die Spielleiterin begleitet das Spiel als Lesende und beendet es mithilfe des Gongschlages. Die Dynamik der Gruppe und die Interaktion zwischen den Spielenden während des Spiels werden durch das Weglassen der Sprache verstärkt. In der Verarbeitungsphase werden die gemachten Erlebnisse nachbesprochen. Darin wird die Frage der Vorstellungsrunde erneut aufgegriffen und es wird darüber reflektiert, was die Spielenden erleben wollten, ob die Rolle für die persönliche Befindlichkeit an diesem Tage gut ausgewählt wurde und ob es unangenehme Situationen gab. Durch das Aussprechen eigener Erfahrungen wird die Selbsterkenntnis der Spielenden und damit einhergehend ihre Selbstwahrnehmung gestärkt.²⁸²

Im Großen und Ganzen kann festgehalten werden, dass Heidi Freis ursprüngliche Methode nur minimal verändert bis heute Anwendung findet. Die bedeutendste Neuerung bei Marion Seidl-Hofbauer ist die Anwendung der Methode der Jeux Dramatiques im schulischen Kontext und daher im Klassenverband.

²⁸⁰ Seidl-Hofbauer, Marion u.a.: Theater Spielen. Jeux Dramatiques. S. 20

²⁸¹ Ebd. S. 20

²⁸² Vgl. ebd. S. 17ff.

6 Abgrenzung und Vergleich der Jeux Dramatiques von und mit den szenischen Verfahren aus der Literaturdidaktik

Um die ursprüngliche Forschungsfrage zu beantworten, soll nun ein methodischer Vergleich der Jeux Dramatiques mit den zuvor genannten szenischen Verfahren im Literaturunterricht vorgenommen werden.

Wie bereits die Beschreibung der Entwicklung und der Anwendung der unterschiedlichen szenischen Verfahren und der Jeux Dramatiques zeigt, handelt es sich bei den heute angewandten Formen jeweils um eine Zusammensetzung aus methodisch-praktischen Elementen, entliehen aus anderen theaterpädagogischen Bereichen und Methoden. Die Fülle an artverwandten und sogar identischen Konzepten innerhalb der jeweiligen Methoden erschwert eine klare Differenzierung und Abgrenzung dieser voneinander. Innerhalb der vorliegenden Arbeit werden die Methoden nun in sieben Kategorien unterteilt. Die Wahl der Kategorien erfolgte anhand eines typischen Spielverlaufes einer Jeux Dramatiques Sequenz zu Text. Um eine gewisse Ordnung zu schaffen wurde bewusst der charakteristische Aufbau einer Jeux Dramatiques Sequenz herangezogen, um so die feinen Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen szenischen Verfahren innerhalb dieser Kategorien herauszuarbeiten. Der feste Ablauf der Jeux Dramatiques erleichtert eine Kategorisierung, da die zentralen Merkmale des Spielverlaufes so Schritt für Schritt mit den betrachteten szenischen Verfahren verglichen werden können.

Die folgende Form der Abgrenzung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da es sich um eine Auswahl bestimmter Kriterien und Konzepte für einen Vergleich der Methoden handelt.

6.1 Der Rohstoff

Innerhalb der szenischen Verfahren im Literaturunterricht stellt der sogenannte Rohstoff, also der Ausgangstext, den Kern der szenischen Arbeit dar. Aufbauend auf dem Ausgangstext werden unterschiedliche Ziele verfolgt.

Die betrachteten Methoden ziehen unterschiedliche Textsorten als Rohstoffe heran. Das literarische Rollenspiel arbeitet mit völlig unterschiedlichen Textsorten, wie auch Sach- und Gebrauchstexten, sofern sich diese auf menschliches Handeln beziehen. Innerhalb der szenischen Interpretation vertritt Ingo Scheller sogar die Meinung, „dass es grundsätzlich möglich ist, alle dramatischen und erzählenden Texte szenisch zu interpretieren und

Jugendlichen unterschiedlichen Alters nahe zu bringen“²⁸³. Zentral bei diesen beiden Methoden ist ein Ermöglichen der Bearbeitung der Texte auf Grundlage der persönlichen Erfahrungen und einem möglichen Erkenntnisgewinn seitens der Schülerinnen und Schüler. Die Texte werden in Folge szenisch bearbeitet, diskutiert und reflektiert.

Die Jeux Dramatiques greifen ebenso auf ein breites Spektrum an Textsorten zurück. Wichtig bei dieser Methode ist, aber dass die Texte nicht zu komplex sind, genügend ersichtliche Rollen beinhalten und inhaltlich den Wünschen und Vorstellungen der Teilnehmenden entsprechen. Ein Erleben des inhaltlichen Themas soll im Ausdrucksspiel möglich sein. Daher eignen sich vor allem epische Texte, Balladen, Kurzgeschichten, aber auch Selbstgeschriebenes wäre für eine Umsetzung denkbar.

Der zentrale Unterschied der einzelnen Methoden ist, dass die Jeux Dramatiques bewusst auf Dramentexte, und damit auf Texte in Figurenrede verzichten. Der Ausgangstext soll erzählerischen Charakter haben.

Bei der Auswahl einer geeigneten Textvorlage haben das rekonstruierende literarische Rollenspiel und die Jeux Dramatiques gemeinsam, dass die Texte so gewählt werden, dass ein Ausagieren und Verstehen der Inhalte während des Spiels möglich sein soll.

6.2 Die Rollenwahl

Beim literarischen Rollenspiel steht eine Identifikation mit der literarischen Rolle, hinter der die Schülerinnen und Schüler sich aber immer noch verstecken können, im Vordergrund. Durch ein wiederholtes Auseinandersetzen mit dem Text, soll auf emotional-affektiver Ebene aktiv handelnd erlebt werden, welche Rollen den Teilnehmenden mehr oder weniger zusagen. Durch diesen Prozess werden die Rollen gewählt.

Eine Steigerung dessen findet innerhalb der szenischen Interpretation statt. Ingo Scheller und Marcel Kunz folgen jeweils einem festen Ablauf der szenischen Interpretation, indem zunächst der Text oder einzelne Ausschnitte dessen gelesen werden. Erste Reaktionen auf Gelesenes werden besprochen. Ingo Scheller lässt in einer ersten Spielrunde die Rollenwahl noch offen. Bei Marcel Kunz folgt ein Interpretationsgespräch. In dieser ersten Phase werden bei beiden Vertretern die Rollen strukturiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Erst im Anschluss daran werden die Rollen verteilt. Ingo Scheller legt

²⁸³ Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. S. 257

sein Augenmerk dabei auf die individuellen Erfahrungen und das Einfühlungsvermögen der Teilnehmenden, welche bei der Rollenwahl helfen. In der sogenannten Einfühlungsphase sollen sich die Teilnehmenden, nach Scheller, in die Rollen hineinversetzen und aus der Perspektive der Rolle heraus agieren und reflektieren. Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler die Rolle in all ihren Facetten erforschen, was ein Heranziehen von Sekundärliteratur und weiterer Quellen, sowie das Schreiben einer Rollenbiografie oder das Führen eines Rolleninterviews beinhaltet. Aufgrund dieser intensiven Auseinandersetzung mit der Rolle werden die Rollen gewählt und fixiert. Bei Scheller stellt die Rollenfindung und das intensive Einfühlen in diese ein zentrales Element der Interpretation dar.

Marcel Kunz geht es

„nicht so sehr um die aktive Gestaltung der Rollen, bei der die Schüler ihre eigene Persönlichkeit einbringen können, sondern er möchte, dass die Haltungen der Rollen im Spiel erprobt werden, um sie und ihr Handeln besser verstehen zu können. [...] Die Schüler sollen sich bewusst sein, dass sie die Rollen spielerisch erproben, aber gleichzeitig auch bedenken, dass die Haltung der Person die der fiktiven Gestalt im Stück ist.“²⁸⁴

Bei Kunz werden die Rollen also nicht im Vorfeld aufs Intensivste untersucht und um eigene persönliche Anteile erweitert. Erst während der praktischen Durchführung sollen die Schülerinnen und Schüler die Haltungen der Rollen erproben und sich dabei immer dessen bewusst sein, dass dies eine persönlich distanzierte Betrachtung von fiktiven literarischen Rollen und nicht der eigenen Person darstellt.

Im Gegensatz dazu gründet die Rollenwahl bei den Jeux Dramatiques auf persönlichen Wünschen und Vorstellungen der Teilnehmenden. Zentral ist die im Vorfeld gestellte Frage danach, was die Schülerinnen und Schüler im Spiel erleben möchten. So können aktuelle Empfindungen und Emotionen ausschlaggebend für die Rollenwahl sein. Es geht hier nicht primär um eine Auslegung des Ausgangstextes als solchen, sondern um die individuellen Bedürfnisse der Teilnehmenden. Dies führt zu der Frage nach dem Rollenverständnis der unterschiedlichen Methoden, welche im folgenden Unterkapitel beantwortet wird.

Diese szenischen Verfahren haben, im Unterschied zum herkömmlichen Regietheater, gemeinsam, dass die Rollenwahl der Teilnehmenden völlig frei geschieht und keine Rolleneinteilung von außen stattfindet.

²⁸⁴ Fratini, Nathalie: Der Gebrauch des Dramas im Deutschunterricht in Luxemburg seit 1945. S. 38f.

6.3 Rollen- bzw. Figurenbegriff

Innerhalb der ausgewählten szenischen Verfahren werden die im literarischen Text genannten Rollen auch als solche behandelt. Auftretende Leerstellen bezüglich der Figur werden bei der szenischen Interpretation durch Recherche und Einfühlungstechniken aufgefüllt.

Bei den Jeux Dramatiques hingegen wird der Rollenbegriff weiter gefasst. Frei nach dem Konzept, dass alles und jedes spielbar ist²⁸⁵, sofern das Thema auf Resonanz trifft, können so auch neue Rollen erfunden werden – Symbol- und Naturrollen, wie z.B.: Wind, Wasser, Hitze, Sonne, Wolken, dürfen gewählt werden.²⁸⁶ Ein wichtiges Merkmal einer Rolle ist ihre Spielbarkeit. Wenn die Teilnehmenden in einer ersten Gesprächsrunde abstrakte Rollen als wichtig für das Spielgeschehen nennen und ihre eigene Rollenwahl über die Frage danach, was sie erleben möchten, beantworten können, so entstehen auf diese Weise häufig gänzlich neue Rollen für den Spielablauf. Dieser Aspekt des Rollenbegriffs trägt zu einer erweiterten Interpretationsleistung bei; sofern es den Teilnehmenden möglich ist, Stimmungen und abstrakte Symbole als für den Handlungsverlauf wichtige Rollen zu erfassen, so interpretieren und deuten sie bereits den Inhalt des Ausgangstextes.

Das Rollenverständnis innerhalb der Jeux Dramatiques ist mitunter einer der markantesten Unterschiede zum literarischen Rollenspiel und der szenischen Interpretation. Der individuelle Umgang mit der eigenen Wunschrolle stützt sich vorwiegend auf den Wunsch nach dem eigenen inneren Erleben und nicht auf eine literarische Auseinandersetzung und Erforschung der vorgeschriebenen Rollen und Figuren, dennoch schaffen die Teilnehmenden dadurch eine Transferleistung, die den literarischen Text auf die Ebene des Erlebens überführt, was ebenso zu einem intensiven Textverständnis beitragen kann.

6.4 Kostüm/Einkleiden/Ausstattung/Requisite

Beim literarischen Rollenspiel können Kostüme und Ausstattungsmaterial verwendet werden, vor allem dann, wenn ergebnisorientiert, mit einer Schulaufführung als Endziel, gearbeitet wird. Die einzelnen Spielorte werden vor dem Beginn des eigentlichen Spiels

²⁸⁵ vgl. Seidl-Hofabauer, Marion u.a.: Theater Spielen. Jeux Dramatiques S. 14.

²⁸⁶ Vgl. Weiss, Gabriele: Wenn die roten Katzen tanzen... S. 46 UND vgl. Frei, Heidi: Jeux Dramatiques mit Kindern 2. S. 30

bestimmt und eingerichtet. Inwiefern hierfür aber Zusatzmaterial und externe Requisiten verwendet werden wurde in der Literatur nicht ersichtlich.

Die szenische Interpretation bei Ingo Scheller ermöglicht ebenfalls ein Kostümieren, aber unter strenger Vorgabe der Rollen. Genau wie die biografischen und historischen Eigenschaften der Rollen recherchiert werden, so sollen auch Kostüm und Requisite historisch passend und kontextbezogen gewählt werden. Das Gestalten der Spielorte nimmt ebenso einen wichtigen Platz innerhalb dieser Methode ein. Der Prozess des Einkleidens der Rollen, als auch des Spielortes soll dabei immer wieder verbal beschrieben und passend gewählt werden.

Im starken Gegensatz dazu legen die Jeux Dramatiques eine weitaus stärkere Gewichtung auf das Einkleiden und Einrichten der Spielorte, da durch das Annähern an das bespielte Material oft erst das Einfinden in die Rolle geschieht. Das Kostümieren ist hierbei aber kein Muss. Wichtig dabei ist aber der Gebrauch von abstrakten Kostümen, die nicht naturalistisch verwendet werden, sondern erst durch die Spielenden selbst zu einem individuellen Kostüm und Bühnenbild gestaltet werden. Dies kann als starker Kontrast zum szenischen Interpretieren gesehen werden, da dort die Verkleidungen sehr gut recherchiert und daher naturalistisch verwendet werden sollen. Die Materialien innerhalb der Jeux Dramatiques werden einerseits für das Verkleiden im Spiel, und andererseits für das Gestalten von Spielorten, Landschaften, Fahrzeugen u.a. benutzt. Hierzu dienen vor allem Tücher und Stoffe in den unterschiedlichsten Ausführungen, sowie Wäscheklammern, Ketten, Schnüre, etc.. „Tücher zielen im Gegensatz zu ‚fertigen Kostümen‘ nicht auf festgelegte Assoziationen ab“²⁸⁷ und ermöglichen den Spielenden dennoch Abstand von der eigenen Person zu gewinnen und sich dadurch in die eigene Rolle einzufühlen.²⁸⁸

Alle betrachteten handlungsorientierten Methoden verwenden das Mobiliar, also die Einrichtungsgegenstände des jeweiligen Spielraumes, als Hilfsmittel.

6.5 Inszenierung

Das literarische Rollenspiel sieht bei der szenischen Umsetzung, ebenso wie das szenische Interpretieren, nicht ausschließlich ein starres Nachspielen des Ausgangstextes vor. Dieser dient hier als Rohstoff und Analyseobjekt zugleich. Beim literarischen Rollenspiel werden die Inhalte des Ausgangstextes gemeinsam erarbeitet und in Folge

²⁸⁷ Hörger, Sylvia: Jeux Dramatiques. S. 15

²⁸⁸ Vgl. Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques. S. 32

dessen mithilfe unterschiedlicher Methoden vorgetragen, das heißt der Text wird nicht zwingend wörtlich wiedergegeben. Im Dialog und Monolog, sowie im Selbstgespräch, als wichtigste Methoden des literarischen Rollenspiels, werden die gedanklichen Inhalte, aber auch komplexe innere Prozesse der Figuren verbalisiert. Gewissenskonflikte an Schlüsselstellen können über einen inneren Monolog gezeigt, Nebenhandlungen und Randfiguren, welche die Geschehnisse aus dem Text aus einem anderen Blickwinkel betrachten, dargestellt, und Gedanken mehrerer Dialogpartner können im Spiel besprochen werden.²⁸⁹

Im Vergleich dazu hat der Text bei der szenischen Interpretation

„die Funktion einer Partitur, er wird zum Spielmaterial für Inszenierungen, gibt Anstoß für das spielende Experimentieren, für das einführende Verstehen in fremde Figuren und Situationen. Die körperlichen und sprachlichen Haltungen der Lernenden selbst, ihre szenischen Darstellungen werden zum Gegenstand der Interpretation.“²⁹⁰

Gabriela Paule fasst hier sehr treffend die wesentlichen Bestandteile der szenischen Interpretation nach Ingo Scheller zusammen. Über unterschiedliche erfahrungsbezogene Herangehensweisen wird so nicht eine endgültige Inszenierung angestrebt, sondern mehrere unterschiedliche szenische Darstellungen der Lernenden führen zu einem tieferen Verständnis des literarischen Ausgangstextes. Innerhalb der inszenierenden Tätigkeit, das Bauen von Standbildern, das ausagierte Spiel mit dem Lesen in verteilten Rollen, vor allem aber durch die intensive Identifikation mit den literarischen Figuren und das Entdecken eigener Haltungen im Spiel, erfolgt die Interpretation selbst. Auch für Scheller ist die Abwechslung zwischen szenischem Spiel und szenischer Reflexion Kern der Interpretationsarbeit.²⁹¹

Im Gegensatz dazu bleiben die Jeux Dramatiques bei der Inszenierung sehr nahe am Text, da dieser begleitend wörtlich gelesen wird. Die Spielenden agieren, getrieben von ihren inneren Bedürfnissen, parallel zu der Erzählung. Der Rohstoff gibt innerhalb dieser Methode also tatsächlich den Ablauf der Inszenierung vor. Während dieser lassen sich die Spielenden auf ihr eigenes Erleben innerhalb des vom Text vorgegebenen Rahmens ein, wodurch ein völlig neues Verständnis der Zusammenhänge innerhalb dessen stattfinden kann.

²⁸⁹ Vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. S. 224

²⁹⁰ Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. S. 93

²⁹¹ Vgl. Paule, Gabriele: S. 92ff.

Auch das rekonstruierende literarische Rollenspiel bleibt im Spielverlauf nahe an der Textvorlage. Diese wird rekonstruiert und in der tatsächlichen Durchführung frei nachgespielt.

In allen vorgestellten Methoden ist dieses szenische Verständnis oder die Interpretation des Rohstoffes somit textbezogen, erfahrungsbezogen, handlungs- und produktionsbezogen sowie subjekt- und gruppenbezogen.

6.6 Nonverbale Textarbeit – geht das überhaupt?

Mit Herta-Elisabeth Renks semiotischem Ansatz²⁹² und somit dem Mitdenken der Aufführungsbezogenheit von Dramen wird erstmals der wichtige Stellenwert nonverbaler Ausdrucksformen innerhalb der Dramendidaktik betont. Das Einbeziehen von Theatralität bleibt heute, wie bereits weiter oben erwähnt, nicht nur auf dramatische Texte beschränkt, sondern kommt innerhalb der Literaturdidaktik auch bei der Arbeit mit epischen und lyrischen Texten vermehrt zum Einsatz.

Auf der Primarstufe werden häufig nonverbale Verfahren zur Texterschließung und Interpretation angewandt. Dazu zählen die visuelle Gestaltung eines Textes, wie das Zeichnen oder Malen von Bildern, das Erstellen von Bildcollagen, und das akustische Gestalten, wie das Vertonen des Textes mithilfe von Instrumenten oder das Finden einer geeigneten Hintergrundmusik. Dabei wird die eigene Imaginationsfähigkeit und Vorstellungsbildung angeregt, was heute als wesentliche Voraussetzung und Ziel der literarischen Bildung angesehen wird.²⁹³ „Auf den Sekundarstufen sind nonverbale Verfahren trotzdem eher selten anzutreffen. Das mag mit einem problematischen Bedürfnis nach Eindeutigkeit zusammenhängen, das die Sprache scheinbar eher befriedigen kann.“²⁹⁴ Durch das Bearbeiten eines Textes mithilfe einer Zeichnung oder eines Bildes, und noch einen Schritt weiter gedacht, durch das szenische Antworten auf einen geschriebenen Text, werden individuelle Angebote zur Deutung des literarischen Ausgangstextes vorgelegt.²⁹⁵ Dies kann zu einem erweiterten Blick auf die Textgrundlage führen und eröffnet so eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem literarischen Inhalt, was eine Interpretation dessen erleichtern kann.

²⁹² Anmerkung: siehe Kapitel 3.3.1

²⁹³ Vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthias: Litearturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. S. 235ff.

²⁹⁴ ebd. S. 236

²⁹⁵ Vgl. ebd. S. 235f.

Dennoch finden sich in der Literatur kaum Ausführungen oder Modelle von nonverbaler szenischer Textarbeit. Natürlich werden immer wieder szenische Verfahren für die Erschließung literarischer Texte mit Verzicht auf gesprochene Sprache angewandt, aber meist dienen diese nur als Einstiegsspiele und als Hilfestellung bei der Findung der Figurenkonstellationen, also als Vorbereitung auf das szenische Darstellen einzelner Szenen mithilfe von Sprache. Wobei hierbei eine Formulierung der Inhalte mit eigenen Worten genauso seine Berechtigung findet wie das Rezitieren des Originaltextes. So auch innerhalb der hier behandelten szenischen dramendidaktischen Methoden.

Innerhalb der szenischen Verfahren werden vor allem als Aufwärmübungen nonverbale szenische Methoden angewandt. Die Verfahren des Bauens von Standbildern, belebter Statuen und das Ausspielen pantomimischer Szenen werden gerne genutzt. Hierbei kann methodisch das sogenannte „Thought Tracking“ angewandt werden, bei dem die einzelnen Spieler in ihrer Standpose verharren und nach Aufforderung des Spielleiters oder eines Mitspielers die momentanen Gedanken ihrer verkörperten Rolle aussprechen. Die Standbilder werden von den zusehenden Teilnehmern kommentiert und analysiert. Es ergibt sich daher ein Wechsel aus verbalem und nonverbalem Handeln. Diese Methode findet auch innerhalb der szenischen Interpretation und dem literarischen Rollenspiel Anwendung. Wie bereits weiter oben geschildert, ist auch beim literarischen Rollenspiel pantomimisches, nonverbales Arbeiten möglich, sofern der eigentliche Sinn, nämlich ein prozesshaftes Aneignen des Textes im Wechsel zwischen Spiel und Reflexion stattfindet. Dies findet aber erst durch den sprachlichen Austausch, also durch verbale Reflexion statt. Die szenische Interpretation nutzt ebenso das Verfahren des Standbildbauens, um die Beziehungen zwischen den einzelnen literarischen Figuren zu klären. Im eigentlichen Interpretationsprozess kann aber nicht auf Sprache verzichtet werden.

Für die Arbeit mit den Jeux Dramatiques nimmt die praktische Durchführung des Spiels mit dem Verzicht auf gesprochene Sprache, das heißt ein Spiel ohne verbale Ausdrucksformen, einen überaus wichtigen Platz ein. Darunter wird irrtümlicher Weise verstanden, dass diese Methode gänzlich auf Sprache verzichtet. Dies trifft natürlich nicht zu. Gesprochene Sprache hat innerhalb der Jeux Dramatiques einen besonderen Stellenwert. Sie dient vor allem der intensiven Spielvorbereitung und dem Nachgespräch. Im Prozess der Rollenfindung werden innere Vorstellungen und Wünsche sprachlich formuliert. Ein verbaler Austausch über eigene Vorstellungen mit anderen Teilnehmenden weckt innere Bilder und die eigene Fantasie, außerdem bleiben die Teilnehmenden so im

gegenseitigen Kontakt. Beim begleitenden Lesen der Spielleiterin ist Sprache wichtig, da durch die Erzählung selbst und die Erzählweise nicht nur die Handlung geleitet wird, sondern auch neue Spielmuster hervorgehoben und chaotische Impulse einzelner Spieler strukturiert werden können. Im Nachgespräch werden schließlich die individuellen Erlebnisse verbal mitgeteilt und miteinander geteilt. „Erst durch die Sprache wird das Spielgeschehen faßbar“²⁹⁶ und kann durch den gegenseitigen Austausch der im Spielverlauf gemachten Erfahrungen auf einer tieferen Ebene begriffen werden.²⁹⁷

Tatsächlich sprechen die Spielerinnen und Spieler selbst während des Spiels möglichst nicht, nutzen aber alle anderen, ihnen zur Verfügung stehenden nonverbalen und paralinguistischen Ausdrucksmöglichkeiten.

Der Spielleiter oder die Spielleiterin führt die Teilnehmenden während einer Jeux-Sequenz durch die Handlung, indem er oder sie den Ausgangstext begleitend zum Spiel laut vorliest. Gleichzeitig agieren die Teilnehmenden im Spiel und werden einfühlsam und sensibel vom Leser dabei unterstützt. „Dadurch braucht der Spieler nicht selbst zu sprechen; doch ist er innerlich so dabei, als ob die Worte aus seinem Munde kommen würden. Der ‚Sprechende‘ teilt sich mit, er tritt mit seinem Gegenüber in Kontakt. Gebärden und Mimik heben hervor, was er mitteilt.“²⁹⁸

Eine zusammenfassende Begründung für ein kurzzeitiges Weglassen gesprochener Sprache liefert Gabriela Weiss:

„Verzichten die SpielerInnen für kurze Zeit auf gesprochene Worte, entgehen sie der Gefahr, fremde Sprachmuster oder vorgefertigte ‚Skripte‘ zu übernehmen, sondern konzentrieren sich auf ihren eigenen Körper, die eigenen Gefühle und Impulse.“²⁹⁹

Mit dieser Zusammenfassung wird noch einmal verdeutlicht, dass das individuelle Erleben, welches zentral für die Jeux Dramatiques ist, gerade durch ein Weglassen gesprochener Sprache intensiviert wird und somit erst ein vollkommenes Einlassen auf den Inhalt des Spiels, also auf den literarischen Inhalt geschehen kann.

²⁹⁶ Weiss, Gabriele: Wenn die roten Katzen tanzen... S. 62

²⁹⁷ Vgl. ebd. S 61ff.

²⁹⁸ Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques. S. 34

²⁹⁹ Weiss, Gabriele: Wenn die roten Katzen tanzen... S. 61

6.7 Aufführung vor Publikum

Wie bereits mehrfach im Verlauf dieser Arbeit erwähnt, arbeiten die meisten szenischen Verfahren prozessorientiert und vermeiden eine Aufführung vor Publikum. Der persönliche Erkenntnisgewinn innerhalb des Handlungsprozesses ist den vorgestellten Methoden gemein. Eine Ausnahme stellt das literarische Rollenspiel dar. Dieses kann in seinem Prozess ergebnisorientiert angelegt sein, wenn zum Beispiel eine Schulaufführung erarbeitet werden soll.

Natürlich gibt es auch innerhalb der prozessorientierten szenischen Arbeit immer wieder Zuseher, nämlich immer dann, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler an der momentanen szenischen Darstellung nicht als Spielende beteiligt sind oder aus persönlichen Gründen die Rolle eines Zusehers wählen. Sie werden dann aber dennoch in die Phase der Reflexion und Nachbesprechung miteinbezogen und es kann ein Interpretationsprozess aus einem anderen Blickwinkel stattfinden.

Innerhalb der Jeux Dramatiques scheint es zwar naheliegend, dass auf ein Spiel vor Publikum verzichtet wird, so bleibt die Frage danach aber in der Literatur halb offen. In den Anfängen der Methode wird mehrfach auf das verwiesen, was auch Gabriele Weiss in einem wichtigen Leitsatz für die Jeux Dramatiques zusammenfasst: „In den Jeux Dramatiques wird nicht für Zuschauer gespielt, sondern zum eigenen Vergnügen und eigenen Erleben.“³⁰⁰ Die Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques geht sogar noch weiter und nutzt dieses Argument als Abgrenzung zum herkömmlichen Theater.³⁰¹

Gleichzeitig gibt es aber auch immer wieder Überlegungen zum Einbeziehen von Publikum in das Spiel. „Nicht im Sinne des professionellen Theaters, auch nicht im Sinne einer Schulaufführung, sondern um anderen die Jeux Dramatiques nachvollziehbar zu machen“³⁰². So geht es Weiss darum, Zuschauer aktiv am Spiel teilhaben zu lassen, indem sie eine kurze Einführung in die Methode erhalten und eventuell durch Hintergrundgeräusche, wie zum Beispiel das Blasen des Windes, das Spiel unterstützen.³⁰³ Auch Marion Seidl-Hofbauer erwähnt die Möglichkeit eines erweiterten intensiven Arbeitens an den Rollen mit dem Ziel einer Aufführung vor Publikum und

³⁰⁰ Weiss, Gabriele: Wenn die roten Katzen tanzen... S. 133

³⁰¹ Anmerkung: Bei der Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques findet sich folgende Formulierung: „Der Spieler spielt vor allem für sich selbst und nicht für Zuschauer wie im Theater.“ Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques. S. 34

³⁰² Weiss, Gabriele: Wenn die roten Katzen tanzen... S. 134

³⁰³ Vgl. ebd. S. 134

beschreibt den praktischen Verlauf einer derartigen Jeux Dramatiques Sequenz innerhalb ihres Werks *Jeux Dramatiques in der Grundschule. Soziales Lernen durch das Ausdrucksspiel. 1. – 4. Klasse.*³⁰⁴

Nachdem innerhalb der Jeux Dramatiques eine geschützte und wertfreie Atmosphäre Grundvoraussetzung für das eigene innere Erleben der Teilnehmenden und dessen Ausdruck ist, scheint das Beisein von Zuschauern nicht schlüssig. Die Frage danach, ob die Anwesenheit von Publikum und deren Erwartungshaltungen nicht erst wieder Leistungsdruck um das Erfüllen dieser Erwartungen generiert, bleibt unbeantwortet.

6.8 Zusammenfassender Vergleich

Die Nähe der Jeux Dramatiques zu anderen pädagogischen Methoden ist eindeutig, denn auf den ersten Blick sind sich viele Elemente sehr ähnlich. Vor allem die in dieser Arbeit verglichenen Methoden weisen einige Schnittstellen auf. Aufgrund der Entlehnung einzelner Übungen und Verfahren aus den unterschiedlichsten Bereichen und deren Anwendung auf die hier vorgestellten Methoden, kann eine eindeutige Ausdifferenzierung nicht mehr erfolgen. Dennoch lassen sich einige prägnante Unterschiede bei der Anwendung der einzelnen Verfahren erkennen.

6.8.1 wesentliche Unterschiede der ausgewählten Methoden

Als wesentliche Unterschiede der Methode der Jeux Dramatiques zu den anderen szenischen Verfahren soll im Folgenden auf drei Merkmale näher eingegangen werden, das sind die Wahl des Rohstoffes, die Verwendung oder Nicht-Verwendung bestimmter Textsorten bei Spielen zu oder mit Text und der Verzicht auf gesprochene Sprache während des Spiels.

Zunächst wurde deutlich, dass die Auswahl eines geeigneten Ausgangstextes wie auch das eigentliche Spiel innerhalb der Jeux Dramatiques auf Basis eines der Gruppe individuellen Bedürfnisses des Erlebens geschieht. Der Weg hin zum individuellen Erleben eines Textes wird bereits über die Wahl eines geeigneten Rohstoffes geebnet und im weiteren Verlauf weiter ausgebaut und verstärkt. So können aktuelle Klassenthemen, aber auch vom Spielleiter intendierte Themen im Spiel behandelt werden. Diesen Zugang, bei dem es primär um die Spielenden selbst und ihr inneres Erleben geht, gilt es kritisch

³⁰⁴ Vgl. Seidl-Hofbauer, Marion: *Jeux Dramatiques in der Grundschule*. S. 112ff.

zu hinterfragen. Es stellt sich die Frage, ob ein literarischer Text als Lehr- und Lerninhalt somit überhaupt mithilfe der Jeux Dramatiques literaturdidaktisch bearbeitet werden kann. Eigentlicher Zweck ist das Ermöglichen und Sammeln von Lebenserfahrungen, ein Kennenlernen der eigenen Gefühle und der Umgang mit diesen. Eine vermeintliche Zweckwidmung des Ausdrucksspiels würde somit den Lerninhalt ins Zentrum rücken und so die Zugangsperspektive erheblich ändern.

Zwar liegt beim literarischen Rollenspiel und bei der szenischen Interpretation auch ein wichtiger Fokus auf dem durch das szenische Ausagieren ermöglichte Erleben und Erfahren von den Inhalten des Rohstoffes, doch wird dies bei der Auswahl eines geeigneten Textes anderes berücksichtigt. Einerseits wird ein literarischer Text aufgrund der Lerninhalte des Literaturunterrichts gewählt, andererseits aufgrund einer geplanten Aufführung am Ende des Erarbeitungsprozesses. Das wörtliche Wiedergeben des Textes ist dabei in keiner Methode zwingend nötig aber an den Inhalten sollte weitestgehend nichts verändert werden. Ingo Scheller erlaubt ein Füllen der Leerstellen, d.h. Faktoren, wie Alter und Namen dürfen bzw. sollen sogar situationsadäquat ergänzt werden. Gabriele Weiss schildert ein inhaltliches Erweitern der literarischen Textvorlagen innerhalb der Jeux Dramatiques:

*„Werden Texte aus der Weltliteratur benutzt, [...] ist es gut, sich nicht begrenzen zu lassen durch die einzelnen Ereignisse der Geschichte, sondern sich eher inspirieren zu lassen durch die Umgebung und die Stimmung, und selbst neue Spielereignisse zu erfinden.“*³⁰⁵

Als nächsten entscheidenden Unterschied wird die Bearbeitung unterschiedlicher Textsorten angesehen. Innerhalb der ausgewählten dramendidaktischen Methoden werden, ob der ursprünglichen Verortung innerhalb der Dramendidaktik, dramatische Texte herangezogen, doch werden bei den vorgestellten Verfahren bislang auch andere und erweiterte Textsorten für eine szenische Bearbeitung verwendet. Beim Ausdrucksspiel aus dem (inneren) Erleben werden Spiele zu Damentexten und damit Texte mit Figurenrede aber dezidiert vermieden. Die zu bearbeitenden Texte sollen erzählenden Charakter haben und zum Spiel anregen. Die Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques begründet das Weglassen dialogisch verfasster Texte damit, dass ein Wiedergeben des Textes in Übereinstimmung mit dem eigenen Empfinden beinahe unmöglich sei und nur sehr wenigen gelinge. Die Vorgabe von Sprechtexten führt zu

³⁰⁵ Weiss, Gabriele: Wenn die roten Katzen tanzen... S. 31

einer Einengung des inneren Erlebens einer Rolle und verhindert bei den Spielenden ein Experimentieren mit den eigenen Ausdrucksmöglichkeiten.³⁰⁶

Als letztes Unterscheidungsmerkmal soll noch der Verzicht auf Sprache genannt werden. Der wesentliche Unterschied zu den anderen Methoden macht sich dadurch bemerkbar, dass die Jeux Dramatiques während des eigentlichen Spiels auf verbale Ausdrucksformen der Spielenden gänzlich verzichten, wohingegen alle anderen Verfahren genau in dieser Phase größten Wert auf den sprachlichen Ausdruck legen. Begründet wird dies innerhalb der Literatur damit, dass durch das kurzzeitige Verzichten auf gesprochene Sprache ein intensiveres Einlassen auf den Inhalt des zugrundeliegenden Textes ermöglicht wird und dadurch ungestörtes inneres Erleben stattfinden kann, was die primäre Intention der Methode und zugleich Basis für den Interpretationsprozess ist.

6.8.2 Schnittstellen zwischen Jeux Dramatiques und Literaturdidaktik

Auf die Frage, inwiefern sich die Jeux Dramatiques innerhalb des Literaturunterrichts verorten lassen kann mithilfe des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts geantwortet werden. Die Einbettung der szenischen Verfahren innerhalb dieses Unterrichtskonzepts ist gegeben. Abraham und Kepser sprechen ein wesentliches Merkmal der literarischen Produktionsleistung seitens der Schülerinnen und Schüler an: das Eröffnen neuer Wege zu sich und anderen auf Basis der kognitiven und emotionalen Auseinandersetzung mit Literatur.³⁰⁷ Auch Haas verdeutlicht die Förderung inhaltlichen Verstehens aufgrund des zunächst spielerischen Umgangs mit Texten, was ein Wahrnehmen fremder Verhaltens-, Denk-, Fühl- und Sichtweisen ermöglicht.³⁰⁸ Innerhalb der Jeux Dramatiques und ihrem strukturierten Spielablauf haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit alle für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht geforderten Elemente umzusetzen. Das spielerische Herantasten an den Ausgangstext, die freie Rollengestaltung über das eigene Erleben und Empfinden, sowie das zentrale Reflexionsgespräch, das auch von Spinner als wesentlich für das Erlangen eines ganzheitlichen Verständnisses der Lektüre angesehen wird³⁰⁹, sind entscheidend für die Umsetzung im Literaturunterricht.

³⁰⁶ Vgl. Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques. S. 8

³⁰⁷ Vgl. Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 67f.

³⁰⁸ Vgl. Haas: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. S.23

³⁰⁹ Vgl. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. S. 253

Aufgrund der Wichtigkeit des eigenen Erlebens und Empfindens innerhalb der Jeux Dramatiques kann das Ziel von literarischem Lernen, die Kreativität und Empathiefähigkeit bezogen auf literarische Texte zu fördern und dadurch die beschriebenen Inhalte zu beurteilen³¹⁰, erreicht werden. Das Ausagieren in verteilten Rollen ermöglicht einen beiläufigen Wissenserwerb über die literarischen Inhalte und die Ich-Identität wird im aktiven Spiel gestärkt. Erziehung durch Literatur findet also statt.

Eine Erziehung zur Literatur, also die Förderung der Lesemotivation und literarischer Kenntnisse und Fertigkeiten, kann allein mit dem Ausdrucksspiel aus dem (inneren) Erleben nicht erfolgen. Eine Einbettung in einen Literaturunterricht, der sich der Literaturvermittlung multiperspektivisch nähert, muss stattfinden, um auch das literarische Analyseinstrumentarium und die notwendige Fachlichkeit zu vermitteln. Die Jeux Dramatiques können den Literaturunterricht aber als handlungs- und produktionsorientierte Unterrichtsmethode für Textverstehensprozesse ergänzen.

Im Großen und Ganzen lässt sich erkennen, dass die Jeux Dramatiques literaturdidaktische Ziele eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts verfolgen, dabei gilt es aber, wie bei allen szenischen Verfahren, zu beachten, dass das aktive Tun nicht zu bloßer Spielerei verkommt, sondern die literarische Bildung immer präsent sein muss. Zu Bedenken ist dabei die Zielsetzung des Ausdrucksspiels, das vorwiegend auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden abzielt. Im Literaturunterricht sollte diese ein Hilfsmittel sein, um literarische Texte inhaltlich besser zu verstehen und zu interpretieren und nicht einziges Ziel der szenischen Arbeit sein.

In der Fachliteratur werden szenische Verfahren ob ihres spielerischen Charakters häufig kritisiert. So vertreten Hochstadt, Krafft und Olsen beispielsweise die Meinung, dass, vor allem das szenische Interpretieren, die Gefahr birgt, nur oberflächlich und beliebig an literarische Texte heranzutreten. In der starken Einbeziehung der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler und deren individueller sprachlicher Bearbeitung der Texte sehen sie eine Vernachlässigung der fachlichen Aneignung der entsprechenden Terminologie und literarischer Analysefertigkeiten.³¹¹ Diese Kritik lässt sich leicht auf die

³¹⁰ Vgl. Abraham; Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 99

³¹¹ Vgl. Hochstadt; Krafft; Olsen: Deutschdidaktik. S. 163f.

Methode der Jeux Dramatiques ausweiten, weswegen eine gute Vorbereitung für den Einsatz der Methode im Literaturunterricht notwendig ist.

Aus den oben beschriebenen Aspekten ist erkennbar, dass für alle szenischen Verfahren, auch bei den Jeux Dramatiques, eine gute Vor- und Nachbereitung essentiell für einen erfolgreichen Einsatz im Literaturunterricht ist, damit die eigentlich intendierte Literaturvermittlung stattfinden kann und nicht nur ein spielerischer Zeitvertreib ermöglicht wird.

7 Resümee

Diese Arbeit beschäftigte sich mit ausgewählten szenischen Verfahren innerhalb der Literaturdidaktik und insbesondere mit der Methode der Jeux Dramatiques. Sie sollte aufzeigen, dass eine szenische Auseinandersetzung, also das aktive Spiel, sowohl für die Vermittlung kognitiver Lerninhalte, als auch sozialer Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen und Ausdrucksfähigkeit geeignet ist. Der Titel dieser Diplomarbeit, „Die spielen doch nur!“, suggeriert die weit verbreitete Einstellung und Kritik gegenüber szenischer Methoden innerhalb des schulischen Umfeldes, dass eben „nur“ gespielt würde. Innerhalb der vorliegenden Arbeit konnte mithilfe literaturdidaktischer und dramendidaktischer Positionen gezeigt werden, dass szenische Verfahren die Rezeption literarischer Texte und die Interpretationsleistung von Schülerinnen und Schülern unterstützen und fördern, sofern eine gewissenhafte Einbettung dieser in den Literaturunterricht und ausreichend Vor- und Nachbearbeitung erfolgen.

Der erste Teil der Arbeit stellte zunächst literaturdidaktische Konzepte, Ansätze eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts sowie eine Begriffsdefinition von Textverständnis und der damit einhergehenden und immer stärker geforderten Lesekompetenz dar. Im weiteren Verlauf der Arbeit wurde die enge Verbindung zwischen Spiel und theaterpädagogischen Ansätzen geklärt, erfahrungsbezogener Literaturunterricht als Fundament für szenisches Erarbeiten literarischer Inhalte dargelegt und schließlich wurden grundsätzliche dramendidaktische Verfahren der Texterschließung präsentiert, welche innerhalb der fachdidaktischen Literatur vom Lesen über das Spielen von Dramentexten bis zu Aufführungsbesuchen reichen.

In einem zweiten Teil folgten die methodische Vorstellung ausgewählter szenischer Verfahren im Literaturunterricht und eine Beschreibung der seit den 1930er Jahren entstandenen und fortan immer weiterentwickelten Methode der Jeux Dramatiques. Bereits bei der Beschreibung der unterschiedlichen Methoden stellte sich heraus, dass es mehrere Schnittstellen innerhalb des Methodenrepertoires gibt. Die einzelnen szenischen Verfahren vereint neben einer affektiv-emotionalen Zugangsweise zu literarischen Texten über persönliche Erfahrungen der Teilnehmenden auch die Anwendung einzelner, immer wieder auftauchender Spiele und methodischem Instrumentarium. Wie sich gezeigt hat,

bedienen sich die einzelnen szenischen Verfahren, auch die Jeux Dramatiques, einzelner Übungen aus anderen Disziplinen.

Schließlich wurden die einzelnen Methoden systematisch miteinander verglichen. Hierfür wurden die Analysekatégorien nach dem Spielablauf einer Jeux Dramatiques Sequenz gewählt, um die unterschiedlichen Spiel-Ebenen besser zu strukturieren. In diesem letzten Kapitel konnten vor allem die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Verfahren aufgezeigt werden. Die wesentlichen Unterschiede ergaben sich vor allem in den Bereichen der Wahl eines geeigneten Ausgangstextes und im für die Jeux Dramatiques wesentlichen Verzicht auf gesprochene Sprache während der Inszenierung.

Der Frage, inwieweit sich die Jeux Dramatiques von den bisherigen szenischen Methoden innerhalb der Literaturdidaktik abgrenzen und was ihre Gemeinsamkeiten sind, konnte somit auf mehreren Ebenen nachgegangen werden. Eine Erkenntnis aus der vorliegenden Arbeit sollte es sein, dass die szenischen Verfahren insgesamt sehr eng miteinander verbunden sind. Der wesentliche Unterschied der betrachteten Verfahren liegt in dem intendierten Ziel der Methode. Es stellt sich immer die Frage, was mit einer szenischen Methode erreicht werden soll. Intensives Erleben und damit einhergehende Interpretationsprozesse können bei allen vorgestellten Verfahren erreicht werden. Durch den Verzicht auf gesprochene Sprache während der aktiven Phase des Spiels kann innerhalb der Jeux Dramatiques aber durchaus ein intensiveres Fokussieren auf das eigene Erleben stattfinden.

Die Umsetzung der Methode der Jeux Dramatiques im Literaturunterricht der Sekundarstufe muss unbedingt vorbereitet werden. Die Vorbereitung auf ein szenisches Arbeiten an und mit literarischen Texten ist zentral für jede der vorgestellten Methoden. Wie sich gezeigt hat, benötigt es einer gewissen Einführungsphase in die Methode, um diese reibungslos durchführen zu können. Es wäre nicht sinnvoll, sofort auf einen literarischen Text mithilfe eines Ausdrucksspiels eingehen zu wollen. Zuvor müssen die verwendeten Materialien von den Schülerinnen und Schülern kennengelernt und das Ausdrucksspiel über mehrere Aufwärm- und Einführungsspiele Schritt für Schritt etabliert werden. Sind die grundlegenden Elemente der Jeux Dramatiques erst einmal erprobt, so kann an einem literarischen Text gearbeitet werden. Nachdem festgehalten wurde, dass Textverständnis immer ein subjektiver Prozess ist und die Jeux Dramatiques besonders auf das individuelle Erleben innerhalb des Spiels eingehen, im wiederholten Lesen oder

Vorlesen des Textes immer neue Erfahrungen gemacht werden und mithilfe des bereits vorhandenen Wissens über den Text dieser wiederum anders und neu verstanden werden kann, eignet sich die Methode für eine didaktische Umsetzung. Ein ganzheitliches Textverständnis kann ermöglicht werden.

Die Jeux Dramatiques, so wie auch andere szenische Verfahren, können definitiv eine Bereicherung für den Literaturunterricht sein, da auf erfahrungsbezogener, handlungs- und produktionsorientierter Ebene gearbeitet wird und mithilfe dieser Zugänge ein ganzheitliches Lernen, also ein Lernen mit allen Sinnen, ermöglicht werden kann. Die Jeux Dramatiques eignen sich aber nicht nur für die Bearbeitung literarischer Texte, sondern gründend auf ihrem eigentlichen Zweck des eigenen inneren Erlebens, auch für Konfliktlösungsprozesse und für das Behandeln neuer Themen, die von der Klasse oder der Lehrperson vorgeschlagen werden. Eine weitere sinnvolle Anwendung dieser Methode ergibt sich in Klassen mit hohem Anteil nicht muttersprachlicher Schülerinnen und Schüler. Durch den Verzicht auf gesprochene Sprache können Inhalte so körperlich und über den eigenen Ausdruck erfahren werden, ohne dabei immer ad hoc ganze Sätze und Empfindungen der Rolle sprachlich ausformulieren zu müssen, was sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler oftmals an der Teilnahme an szenischem Spiel hindert.

Offen bleibt am Ende dieser Arbeit die Frage danach, welche Folgen eine Zweckwidmung der Jeux Dramatiques auf deren ursprüngliche Bedeutung hat und ob dadurch dennoch „Spiel“ stattfinden kann. Es wäre durchaus denkbar diese Frage an Jeux Dramatiques Trainerinnen zu richten, um Aufschluss über die gängige Fachmeinung darüber zu erhalten. Es scheint naheliegend diese Frage eher damit abzuwehren, dass der eigentliche Zweck der Methode, das Ermöglichen und Sammeln von Lebenserfahrungen, ein Kennenlernen der eigenen Gefühle und der Umgang mit diesen ist, aber innerhalb der Methodik-Handbücher konnte keine eindeutige Antwort darauf gefunden werden.

8 Quellenverzeichnis

8.1 Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen. In: Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002.
- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: E. Schmidt 2009. (Grundlagen der Germanistik, 42)
- Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques: Ausdrucksspiel aus dem Erleben. Einführung, Methodik, Arbeitsblätter. Bern: Zytglogge² 1987.
- Becker, Hellmut: Widersprüche aushalten. Aufgaben der Bildung in unserer Zeit. München: Piper 1992.
- Boal, Augusto: Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Aktualisierte und erweiterte Ausgabe herausgegeben von Till Baumann. Berlin: Suhrkamp 2013.
- Bogdal, Klaus-Michael; Kammler, Clemens: Dramendidaktik. In: Klaus-Michael Bogdal, Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuchverlag⁶ 2012. S. 177-189
- Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002.
- Büker, Petra: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus Michael; Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag 2002.
- Chancerel, Léon: Les Jeux Dramatiques. Éléments d'une méthode. (Les sciences et l'art de l'éducation) Paris: 1936.
- Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg: Wißner 2004.
- Denk, Rudolf; Möbius, Thomas: Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung. Berlin: Schmidt 2008. (Grundlagen der Germanistik, 46)
- Eigenbauer, Karl; Fettner, Vera: Skriptum Seminar „Abenteuer Drama“ PH Wien 19. – 21.10.2017
- Fratini, Nathalie: Der Gebrauch des Dramas im Deutschunterricht in Luxemburg seit 1945. unv. Diss. Universität Wien 2008.
- Frei, Heidi: Die Vision vom eigenständigen Theater. In: Seidl-Hofbauer, Marion; Frei, Myrtha; Kreisel, Maud (Hg.): Thater Spielen. Jeux Dramatiques. Köln: Maternus 2016. S. 9 -11

- Frei, Heidi: Jeux Dramatiques mit Kindern 2. Ausdrucksspiel aus dem Erleben. Aufbaustrukturen, Arbeitsblätter, Spielideen. Bern: Zytglogge² 1995.
- Fricke, Harald: Literatur und Literaturwissenschaft. Beiträge zu Grundfragen einer verunsicherten Disziplin. Paderborn: Schöningh 1991.
- Göbel, Klaus (Hg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg: Scriptor 1977.
- Göbel, Klaus: Drama und Theatralität. Zur Geschichte eines Versäumnisses in der Literaturdidaktik. In: Göbel, Klaus (Hg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg: Scriptor 1977. S. 1-21
- Göhmann, Lars: Drama in Education. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Milow: Schibri 2003. S. 80-82
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett¹⁰ 2013.
- Heimlich, Ulrich: Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt² 2001.
- Herbold, Willi; Sachsse, Ulrich: Das sogenannte Innere Kind. Vom Inneren Kind zum Selbst. Stuttgart: Schattauer 2007.
- Hiecke, Robert Heinrich: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch. Leipzig: Eisenach 1842.
- Hochstadt, Christiane; Krafft, Andreas; Olsen, Ralph: Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. Tübingen: A. Francke 2013.
- Hoffmann, Christel ; Israle, Annett (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim und München: Juventa⁴ 2008.
- Hörger, Sylvia: Jeux Dramatiques. Die Kultivierung des Spiels und seine Bedeutung für das Lernen von Grundschulern. Wetzlar: Förderkreis Phantastik 2004. (Leseförderung Band 5)
- Jackson, Anthony; Vine, Chris (Hg.): Learning through Theatre. The Changing Face of Theatre in Education. Oxford: Routledge³/Manchester University Press¹ 2013/1980.
- Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Milow: Schibri 2003.
- Kunz, Marcel: Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze-Velber: Kallmeyer 1997.

- Kunz, Marcel: Theatralisiert den Literaturunterricht. Unterrichtsmodelle für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II. In: Lange, Günter / Ziesenis, Werner (Hg.): Deutschdidaktik aktuell. Band 24. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006.
- Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren³ 2007.
- Lensch, Martin: Rollenpiel. In: Koch, Gerd; Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik. Milow: Schibri 2003. S. 257-259
- Lensch, Martin: Spielen, was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das literarische Rollenspiel. Münster: Waxmann 2000.
- Leupi, Paula: Aufbaustruktur 2. Einstieg über Raumerfahrung. In: Frei, Heidi: Jeux Dramatiques mit Kindern 2. Ausdrucksspiel aus dem Erleben. Aufbaustrukturen, Arbeitsblätter, Spielideen. Bern: Zytglogge² 1995. S. 25-26
- Lösener, Hans: Konzepte der Dramendidaktik. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren³ 2007. S. 297-318 Müller-Michaels, Harro: Dramatische Werke im Deutschunterricht. Stuttgart: Klett² 1975.
- Paul, Arno: Dramenanalyse und literarische Sinnlichkeit. Ein theaterwissenschaftlicher Ansatz zur ästhetischen Erziehung im Deutschunterricht. In: Göbel, Klaus (Hg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg: Scriptor 1977. S. 79 - 100
- Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009.
- Rau, Ruth: Heidi Frei und die Entwicklung der Jeux Dramatiques. Ein Lebensbild. In: Frei, Heidi: Jeux Dramatiques mit Kindern 2. Ausdrucksspiel aus dem Erleben. Aufbaustrukturen, Arbeitsblätter, Spielideen. Bern: Zytglogge² 1995. S. 154 - 155
- Reiss, Joachim: Theater in der Schule lernen? In: Hoffmann, Christel / Israel, Annett (Hg.): Theater spielen mit Kindern und Jugendlichen. Konzepte, Methoden und Übungen. Weinheim und München: Juventa⁴ 2008.
- Renk, Herta-Elisabeth: Theaterdidaktik und Spiel. In: Baurmann, Jürgen/ Hoppe, Otfried (Hg.): Handbuch für Deutschlehrer. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1984. S. 393 - 427
- Romain, Marilyne: Léon Chancerel - portrait d'un réformateur du théâtre français (1886 – 1965). Lausanne: Editions L'Age d'homme 2005.

- Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein: Scriptor 1981.
- Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett³ 2010.
- Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen⁶ 2012.
- Schewe, Manfred: Fremdsprachen inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Dissertation. Oldenburg: BIS 1993.
- Schuster, Karl: Das personal-kreative Schreiben im Deutschunterricht: Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider² 1997.
- Schuster, Karl: Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider² 1996.
- Seidl-Hofbauer, Marion: Jeux Dramatiques in der Grundschule. Soziales Lernen durch das Ausdrucksspiel. 1. – 4. Klasse. Augsburg: Brigg Pädagogik 2009.
- Seidl-Hofbauer, Marion; Frei, Myrtha; Kreisel, Maud (Hg.): Thater Spielen. Jeux Dramatiques. Köln: Maternus 2016.
- Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Klaus-Michael Bogdal, Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuchverlag⁶ 2012. S. 247-257
- Spinner, Kaspar H.: Vorwort In: Kunz, Marcel: Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II. Seelze-Velber: Kallmeyer 1997. S. 7-9
- Weiss, Gabriele: Wenn die roten Katzen tanzen... Jeux Dramatiques für sozial- und heilpädagogische Berufe. Freiburg im Bresgau: Lambertus 1999.
- Wermke, Jutta: Drama ± Theater. Variationen zum Thema ‚Dramentext und Theateraufführung als Unterrichtsgegenstände‘ unter besonderer Berücksichtigung des Regiebuchs als Beitrag zur Lösung des ‚Klassikerproblems‘. In: Göbel, Klaus (Hg.): Das Drama in der Sekundarstufe. Kronberg: Scriptor 1977. S.238 - 268

8.2 Internetquellen

- PISA: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen
<http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> - 28.05.2015
- Bifie: Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis
https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf - 28.06.2015 UND 26.02.2018
- Eigenbauer, Karl: Theater- und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht.
<http://www.eduhi.at/dl/eigenbauer.pdf> - 12.02.2017
- Homepage der Arbeitsgemeinschaft Jeux Dramatiques Österreich
<http://www.arge-jeux-dramatiques.at/>
- Ullmann, René: Jeux Dramatiques - Ausdrucksspiel aus dem Erleben. In:
Schweizer Schule Band 64 (1977). S. 554 – 559
<http://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=scs-003:1977:64::239#1277> –
13.07.2017

9 Anhang

9.1 Abstract

Das erlebnisorientierte Konzept der Jeux Dramatiques, zu Deutsch das Ausdrucksspiel aus dem (inneren) Erleben, findet seine Anfänge im Frankreich der frühen 1930er Jahre bei dem Theaterpädagogen und Theatermacher Léon Chancerel. Die Methode wurde von Heidi Frei weiterentwickelt und im deutschsprachigen Raum vor allem im Grundschulbereich, der Sonder- und Heilpädagogik und der Erwachsenenbildung etabliert. Die Jeux Dramatiques stellen eine dramatische und lustvolle Spielform des personalen Erlebens dar, welche, so die These dieser Arbeit, als partizipative und handlungsorientierte Form der Textarbeit mit Schwerpunkten auf dem inneren Erleben und auf emotional-affektiver Ebene für handlungsorientierte Prozesse eines besseren Literaturverständnisses genutzt werden kann. Durch das stegreifartige Spiel zu Text, bei dem auf gesprochene Sprache weitgehend verzichtet wird, erfordert diese Methode keinerlei Erfahrung im Bereich Schauspiel und knüpft dadurch an die sogenannten szenischen Verfahren innerhalb der Literaturdidaktik an. Ein mehr oder weniger freies Spiel führt innerhalb kurzer Zeit zu einer intensiven und aktiven Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Textvorlage, wodurch die Methode für einen Einsatz im Literaturunterricht der Sekundarstufe I und II geeignet scheint. Ausgegangen wird von der Annahme, dass sich die didaktischen und pädagogischen Zielsetzungen, sowie die methodische Umsetzung der bisher angewandten szenischen Verfahren im Literaturunterricht und der Jeux Dramatiques überschneiden. Diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu beleuchten, stellt den Schwerpunkt der Arbeit dar. Hierzu werden literaturdidaktische und dramendidaktische Konzepte vorgestellt und die Methoden des literarischen Rollenspiels, der szenischen Interpretation und der Jeux Dramatiques näher beleuchtet. Der Fokus liegt dabei auf einer handlungs- und produktionsorientierten Arbeit an und mit literarischen Texten. Die Arbeit basiert auf Literaturrecherche aus den Bereichen Literaturdidaktik, Dramendidaktik, den Schriften über die szenischen Verfahren und den Methodenhandbüchern zu Jeux Dramatiques und lässt z.T. eigene Erfahrungen mit den Methoden einfließen.